



II Jornadas Pedagógicas de Português

"As variedades do Português no ensino de Português Língua Materna e Estrangeira"

30 de outubro a 02 de novembro de 2013

Folkuniversitetet Göteborg

Caderno de Resumos

Índice

Conferências plenárias

Oficinas

Comunicações

QUINTA-FEIRA, DIA 31 DE OUTUBRO DE 2013 / TORS DAG, 31 OKTOBER 2013

Bloco temático: "Português Língua de Herança /Língua Materna /Língua Segunda"

Bloco temático: "Interculturalidade e PLE"

SEXTA-FEIRA, DIA 1 DE NOVEMBRO DE 2013 / FREDAG, 1 NOVEMBER 2013

Bloco temático: "Português Língua de Herança / Língua Materna"

Bloco temático: "As variedades de Português no ensino de PLE"

Outras atividades

Índice dos expositores

Lista dos participantes

Cronograma

Conferências plenárias

Conferência plenária 1:

30 de outubro de 2013, 11h

”A importância esquecida da prosódia”

Ingmar Söhrman (Universidade de Gotemburgo)

A palavra é a unidade que está no centro das atenções quando, no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, se inicia a percepção das diferenças entre elas e sua pronúncia, porém, no ensino não se dá muita importância à prosódia .

A prosódia é meio menosprezada e para muitos professores e alunos, a fonologia restringe-se à pronúncia de cada som e à combinação de sons para que se possa pronunciar a palavra sem pensar na fonologia completa da oração.

Diferentemente do espanhol, a língua portuguesa parece difícil e é evidente que o que ”torna” uma língua como o espanhol fácil aos olhos dos alunos é a fonemática - à diferença do português.

Nesta palestra apresentarei apenas algumas considerações e comparações com o espanhol com a intenção de realçar a importância da prosódia no ensino de uma língua, e sobretudo no ensino do português.

Conferência plenária 2:

30 de outubro de 2013, 12h15

“Português, mudança e variação – desafios para o ensino como Língua Estrangeira”

Isabel Margarida Duarte (Universidade do Porto)

As línguas são organismos vivos, sujeitos a permanentes mudanças. Mudam com o tempo, com a pressão, até política, que sobre elas exercem outras línguas, com os contactos que os povos que as falam vão estabelecendo, com os lugares e os tempos em que são faladas. A mudança está ligada à variação. O português que hoje se usa, com diferentes estatutos, em todos os continentes, devido à aventura marítima e ao passado colonial de Portugal, mas também à diáspora e à emigração, é atualmente falado de várias formas, com diferentes variedades, consoante as línguas que existiam nos diversos territórios onde se implantou com mais ou menos força, consoante as línguas maternas com que coexiste de modo mais pacífico ou mais conflituoso, consoante as línguas que com ele estão em contacto, consoante o estatuto específico que tem em cada território. Deixando de lado a questão – no entanto de crucial importância -, das políticas de internacionalização que obviamente se prendem também com esta diversidade linguística, é essencial refletir nos desafios que ela coloca, ao ensino do português, enquanto língua segunda e língua estrangeira, língua de herança, língua de especialidade, etc.. Por estes mesmos dias (29 e 30 de outubro), tem lugar, em Lisboa, a II Conferência sobre o futuro da língua portuguesa no Sistema mundial, cujo presidente é o Professor Ivo Castro, onde, entre outros temas, está também em discussão o da internacionalização da língua portuguesa global, que passa, entre muitas outras vertentes, por uma descrição e um conhecimento mais aprofundado e sistemático das diversas variedades da língua portuguesa. Quando falamos dessas variedades, estamos a pensar em todas, e não apenas em duas. Com efeito, a designação de lusofonia não tem sido considerada como suficientemente abrangente para incluir todas essas variedades, por o lexema parecer privilegiar uma delas: o Português Europeu. Por outro lado, se nos ativermos à variedade que mais falantes tem, o Português do Brasil, não estaremos, de igual modo, a dar conta dessa pluralidade e riqueza de variedades. Há outras formas de falar português - e não só aquelas dos países, por exemplo de África, com crescente importância estratégico e económica -, que não podem ser deixadas de fora da

discussão. Esta questão prende-se com uma outra que dela decorre: e que português se ensina, a estrangeiros que queiram aprender a língua? Da secção a que acima nos referimos da Conferência que decorre em Lisboa, interessa-nos reter, no contexto do presente encontro, duas questões: 1) “Que orientações deve seguir a formação de professores para a criação de instrumentos adequados para o ensino da língua nas suas diferentes vertentes (L1, L2, língua de herança, língua para fins específicos) e para uma capacitação adequada dos docentes e formadores?”; e, sobretudo, 2) “Como implementar uma política multilateral de ensino da língua portuguesa L2 e língua estrangeira?” A partir da problematização deste conjunto de tópicos, iremos centrar-nos nos desafios que se colocam aos professores de português como LE, quando confrontados com a extensão e a complexidade destas questões: que variedade ensinar? Como lidar com estudantes que tenham tido, anteriormente, professores que ensinaram uma outra variedade? Como dar conta, desde o início da aprendizagem, da variação linguística interna à língua portuguesa? E o que fazer perante uma tão vasta gama de questões a serem trabalhadas?

Conferência plenária 3:

31 de outubro 2013, 9h

“Interação verbal em salas de aula multicultural”

Augusta Alves (Agrupamento de Escolas de Alcochete, Portugal)

Início a apresentação com uma pequena contextualização histórica do País e do Povo Português. Abordo as motivações que me levaram a realizar o estudo que está na origem desta Comunicação.

O estudo decorreu numa escola Multicultural do 1.º Ciclo (primeiros quatro anos de escolaridade) do Ensino Básico; na qual, a população de origem e nascimento não luso era superior a de origem e nascimento luso. A amostra constituiu-se com duas turmas do 1º ano de escolaridade e duas turmas do 4º ano, um total de 76 alunos. Também as quatro docentes integraram a amostra. Vídeio gravei dezasseis aulas de língua portuguesa, quatro em cada turma, transcrevi as interações verbais que posteriormente analisei, com recurso a uma grade de análise de comportamentos verbais. Este material foi, ainda, todo quantificado de acordo com a Categoria e subcategoria a que pertencia. Construí e apliquei uma entrevista semiestruturada às quatro docentes. Também, elas, foram transcritas e sujeitas a análise de conteúdo.

Numa fase final, realizei o cruzamento dos resultados obtidos em cada uma das fontes de recolha de informação e concluí que estávamos perante situações de não discriminação, em que os professores se preocupam igualmente com os alunos de origem e nascimento luso e com os de origem e nascimento não luso. Concluímos, ainda, que seja ao nível das interações verbais emitidas, seja das dirigidas aos alunos, elas são maioritariamente relacionadas com alunos de nascimento e origem não lusa. Este facto, pensamos, prende-se fundamentalmente com questões culturais e de formação de professores.

Conferência plenária 4:

31 de outubro de 2013, 14h30

“O mito da democracia racial - consequências para a educação das relações étnico-raciais.”

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

O Brasil é um país multirracial e pluriétnico¹. Entretanto, o projeto das elites, notadamente desde o final do século XIX, de fazê-lo um país branco e fiel às suas raízes europeias em detrimento das

¹ Segundo censo de 2010, em torno de 200 povos originários, usualmente designados como povos indígenas, constituem aproximadamente 0,4% da população. Cada povo possui língua cultura e organização social próprias. Os negros, descendentes dos africanos escravizados entre os séculos XVI e XIX, descendentes de yorubás, bantus, gêges, nagôs, são a maior parte da população, formando um pouco mais de 50,7%. Os brancos, descendentes de europeus, formam 47,7% e os amarelos, descendentes de asiáticos, constituem 1%.

indígenas e africanas, tem incentivado relações étnico-raciais tensas, ocasionado discriminações e consequentes desigualdades. De um lado tenta-se camuflar as dificuldades ocasionadas, com a divulgação de que se viveria numa democracia racial, em que todos seriam tratados com cordialidade, respeito e teriam seus direitos garantidos. De outro, divulga-se que os brasileiros são todos mestiços e que a mestiçagem teria como que apagado o próprio às raízes africanas e indígenas, valorizando-se, entretanto, as origens européias da cultura brasileira. Para corrigir tais idéias e discriminações que ocasionam, políticas curriculares de ações afirmativas têm sido estabelecidas. É o caso das Leis 10639/2003 e 11645/2008 que introduziram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ² a obrigatoriedade do ensino das histórias e culturas dos afro-brasileiros, africanos e dos povos indígenas. Avalia-se que esse seja um meio de todos os brasileiros aprenderem a reconhecer, valorizar e respeitar a contribuição de indígenas, africanos escravizados, europeus, asiáticos e dos descendentes deles, para a construção da nação brasileira. Pretende-se, dessa forma, reeducar as relações étnico-raciais. Entretanto, o persistente mito da democracia racial dificulta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, em 2004.

Conferência plenária 5:
1 de novembro 2013,

“Que princípios de ensino-aprendizagem orientam as nossas aulas de PLE?”

Liliana Gottheim (Unicamp)

Oficinas – workshops

Workshop 1

“As influências da escrita na oralidade de alunos de nível médio”

José Mario Botelho (FFP/UERJ e ABRAFIL)

De fato, cada uma dessas modalidades linguísticas tem as suas características particulares. Entretanto, um tipo de isomorfismo entre tais modalidade pode ser constatado quando seus produtos são analisados a partir de um continuum tipológico (MARCUSCHI, 2001, p. 41). Em trabalho anterior (BOTELHO, 2012), comprovei que o processo de cada uma delas é, sem dúvida, exclusivo, apesar das influências que uma exerce sobre a outra. Pode-se, pois, observar que, num dado momento do letramento de cada usuário, a escrita influencia a sua oralidade.

Logo, o objetivo desta oficina é descrever marcas da escrita em produções orais de alunos de nível médio, o que faz com que os produtos oral e escrito se assemelhem nesse estágio do letramento de tais usuários.

Workshop 2

”Português e Linguagem”

² Lei 9394/1996

Raquel Villagra Bill (professora da Língua materna em Estocolmo)

Para incentivar alunos desde seu letramento e alfabetização até o final do ensino médio, não é fácil, no que diz respeito a “Língua Materna”. Para isso precisamos apresentar materiais didáticos que estimulem os alunos a desenvolverem sua capacidade, seu conhecimento e curiosidade na Língua.

Então, por que não iniciar uma viagem pela história: em quadrinhos, a música, a cultura brasileira, parlendas, adivinhas, trava- línguas, provérbios e brincadeiras que atravessaram gerações e até hoje encantam as crianças.

Aqui, irei apresentar dicas de como incentivar alunos de todas as idades, através da interação de mapas, postais, narrativas, jogos didáticos e muito mais!! Por que não embarca nessa viagem e voltar cheio de novas ideias e até mesmo trocá-las através de um bate- papo construtivo e divertido.

Assim, vamos ajudar nossos colegas e alunos a aperfeiçoar a capacidade de interagir com as pessoas e com o mundo em que vivemos.

WORKSHOP 3:

“Elaboração de uma sequência pedagógica para a utilização online de materiais didáticos em PLE”

Liliane Santos

Université Charles-de-Gaulle – Lille 3

UMR 8163 – STL – Savoirs, Textes, Langage (CNRS)

Partindo da constatação, bastante frequente entre os professores de Português Língua Estrangeira (PLE), de que a compreensão oral é uma competência que coloca inúmeros problemas para os aprendizes – e principalmente para os iniciantes –, chegamos à conclusão de que é necessário reforçar o trabalho nessa competência, a fim de ajudar os alunos a se tornarem usuários independentes e autônomos da língua que aprendem.

Assim, com foco nas atividades de compreensão oral, mas integrando igualmente outras competências (expressão oral, compreensão e expressão escrita, interação oral), neste workshop trabalharemos a escolha de materiais audiovisuais para a concepção e a elaboração de sequências pedagógicas para utilização online nas aulas de PLE e/ou como complemento às aulas.

Num primeiro momento, os participantes serão convidados a refletir em conjunto sobre a elaboração de uma sequência pedagógica – como escolher o material a utilizar, como apresentá-lo aos alunos, que tipos de atividades propor e de que maneira (de modo que formem um todo coerente), se e como avaliar os alunos. Em seguida, os participantes assistirão ao curta-metragem de animação *Vida Maria*³ e serão convidados a elaborar uma sequência pedagógica a partir deste material, utilizando recursos online (como, por exemplo, o programa *HotPotatoes*⁴), em adequação com o seu público-alvo específico.

Bibliografia

³ Drama de Márcio Ramos (Brasil, 2006, 8’36”). Disponível em http://youtu.be/zHQqpI_522M (acesso em 8.ago.2013).

⁴ Desenvolvido pela University of Victoria (Canadá), *Hot Potatoes* é um software educativo, gratuito, compreendendo um conjunto de cinco aplicativos que permitem a criação de exercícios interativos, com inclusão de textos, figuras, áudio e vídeo, para disponibilização online. Disponível em hotpot.uvic.ca (acesso em 8.ago.2013).

- CHRISTIANO, C. C. (2010) “ Internet, Youtube® e ensino de PLE: relatos e confissões de um professor usuário”. In: MARÇALO, M. J. et al. (eds). *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas. Vol. 43: O Ensino de Português e as Novas Tecnologias*. Évora: Universidade de Évora, pp. 91-101. Disponível em <http://www.simelp2009.uevora.pt/slgs/slg43.html> (acesso em 8.ago.2013).
- FURSTENBERG, G. (1997) “Scénarios d’exploitation pédagogique”. In: OUDART, P. (dir.) *Le Français dans le Monde: Recherches et applications – Multimédia, réseaux et formation*, n° especial, julho, pp. 64-75.
- LITTERACYWORKS, WESTERN/PACIFIC LINGS, CBS 5 – KPIX, & CNN, (1999) *Learning Resources*. Disponível em <http://www.literacynet.org/cnnsf/> (acesso em 12.mai. 2010).
- PUCHOL, O. (2001) “L’Internet en classe de langue. La presse en ligne : un exemple de didactisation”. *La Revue de l’EPI* n° 101, pp. 173-184. Disponível em http://www.epi.asso.fr/revue_pdf/bal173.pdf (acesso em 29.abr. 2010).
- REBOUL, A. (1988) “Les problèmes de l’attente interprétative: topoi et hypothèses projectives”. *Cahiers de Linguistique Française* n° 9, pp. 87-114.
- SANTOS, L. (2010a) *Didatização de conteúdos e de documentos em PLE: criação de um módulo audiovisual para utilização on-line*. Conferência apresentada ao Curso de Pós-Graduação de Habilitação para a Docência do Instituto Politécnico de Santarém. Santarém (Portugal), 19 de maio.
- SANTOS, L. (2010b). *Criação de Módulos em Português Língua Estrangeira para Utilização Online*. Workshop apresentado ao Centro de Línguas da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo (Brasil), 20 de dezembro.
- TOMA, A. (2009) “Entraînement à la compréhension et à la production de l’anglais oral: méthodologie pour l’enseignement en laboratoire multimédia de langues et à distance”. Disponível em http://www.lairdil.org/publications/2009-Methodologie_pour_l_enseignement_de_la_CO-PO_de_l_anglais.doc (acesso em 29.abr. 2010).

Workshop 4

“Português Língua Materna: como desenvolver um planeamento em conjunto”

Mary-Anne Eliasson (Universidade de Estocolmo, Suécia)

Workshop 5

“Workshop de escrita criativa”

Nuno Cotter (Universidade de Estocolmo, Suécia)

O objetivo deste workshop é mostrar aos professores de Português Língua Estrangeira um exercício de produção escrita do português que pode ser feito com os alunos. No fundo, este workshop deverá ser encarado como um meta-workshop de escrita criativa, uma vez que o propósito do mesmo é ajudar os professores a organizar durante o período letivo um pequeno workshop (cerca de uma hora) de escrita criativa com a participação dos alunos. A sessão incluirá um único exercício que abrange componentes de escrita, leitura e oralidade. Segue-se, no final, uma discussão geral sobre possíveis técnicas de motivação relativas à produção escrita em português e outros tipos de soluções motivacionais, visando os alunos de PLE.

Comunicações

QUINTA-FEIRA, DIA 31 DE OUTUBRO DE 2013 / TORSDAG, 31 OKTOBER 2013

Bloco temático:

”Português Língua de Herança /Língua Materna /Língua Segunda”

10h30: Lucas do Nascimento (Universidade de São Paulo; Brasil)

“Diversidade e cultura lingüística no ensino de português”

Ao estabelecer relações entre as variedades linguísticas e o ensino da Língua Portuguesa, enfocamos a produção escrita em seus aspectos discursivos, textuais e gramaticais. São identificados três elementos, a saber, a “discursividade”, a “textualidade” e a “gramaticalidade” que procuram corporificar o objeto texto e incorporar às variedades praticadas. Estudaremos esses elementos em produções de textos por duas estudantes de ensino fundamental do município de São Paulo, conforme nossa proposta, aliada a outra sobre o trabalho em sala. Referimos a postura defendida de incorporar as variedades como garantia da unidade de Língua Portuguesa, no sentido de “unir, reunir ou juntar” que corrobora a ideia de corpo (Barzotto 2004). Nesse estudo, consideraremos a seguinte questão lançada do evento: Como se coloca nesta situação de diversidade a questão do ensino de cultura na aula de Português Língua Materna? A nossa intenção é a defesa de que a produção escrita e seus aspectos corroboram a incorporação da diversidade linguística, entendimento ancorado na perspectiva da análise do discurso, que, pela inscrição da história e da cultura na materialidade linguística (Pêcheux 1981), oferece considerações acerca da questão do ensino de cultura. Buscaremos o conceito de real da língua, cunhado por Michel Pêcheux (1983), para compreensões sobre cultura, língua e ensino.

Referências bibliográficas:

- BARZOTTO, V. H. Nem respeitar, nem valorizar, nem adequar as variedades linguísticas. *Ecós Revista*, Cáceres - MT, v. 02, p. 93-96, 2004.
- PÊCHEUX, Michel. L'énoncé: enchâssement, articulation et dé-liaison. Actes du Colloque Matérialités discursives. Université Paris X – Nanterre, 24-26 avril 1980. In: CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel. *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981. pp. 143-148.
- PÊCHEUX, Michel. Discourse: structure or event? Actes du Colloque Marxism and Interpretation of Culture: Limits, Frontiers, Boundaries. L'Université Urbana-Champaign, 8-12 juillet 1983. In: PÊCHEUX, Michel. *L'inquietude du Discours*. Textes choisis et présentés par Denise Maldidier. Paris: Éditions des Cendres, 1990, p. 303-323.

11h Mary-Anne Eliasson (Universidade de Estocolmo, Suécia)

“A competência linguística de alunos de Português como Língua de Herança”

Neste estudo comparamos a proficiência das quatro competências (compreensão auditiva e escrita, expressão oral e escrita) em alunos de Português e Espanhol como Língua Materna (LM), residentes do Município de Södertälje, Suécia. As crianças iniciam a sexta série do ensino fundamental em agosto de 2013, o mesmo ano em que completam 12 anos de idade. No município de Södertälje as crianças têm direito às aulas opcionais de LM (Modersmålsundervisning) a partir do dia em que entram na creche (teoricamente a partir do dia em que completam um ano de idade). Desde então, têm uma aula por semana, até completarem o ensino fundamental. O único critério exigido pelas autoridades é que a criança conheça a LM, diferenciando assim as aulas de LM das de língua estrangeira (LE).

Empregamos para os casos aqui estudados o termo Língua de Herança (Heritage Language) levando em consideração o fato de estas crianças “viverem em sueco”, estudarem todas as matérias escolares em sueco, e terem um mínimo de três aulas de sueco por semana, o que restringe o uso da Língua de Herança (LH) a um contexto, não raro, exclusivamente familiar. Sendo este o contexto, como exigir delas a mesma competência em português que têm em sueco? Na descrição do conteúdo central formulado pelo Departamento de Educação (Skolverket), exige-se das crianças que frequentam as aulas de LM que tenham a capacidade de contrastar seus dois mundos: o sueco contra (em nosso caso) o português (e espanhol). Incluem aqui matemática, gramática, história, literatura, compreensão e produção de textos de diferentes gêneros.

A questão que nos interessa, atualmente, é ter conhecimento do grau de proficiência geral das crianças na sua LH a qual, a partir da sexta série, passa a ser avaliada com critérios adaptados ao ensino de LM, mas não à situação linguística da criança bilíngue. Esta comunicação foca a proficiência dos alunos de português LM (dois alunos de origem brasileira e um de origem angolana), onde apresentamos dados de nosso estudo piloto ainda em andamento. Interessamos, também, verificar se o fato de serem avaliados estimula ou inibe a motivação da criança para continuar com as aulas.

11h30: Maria Teresa Nóbrega Duarte Soares (Município de Nürnberg, Alemanha)

„O PORTUGUÊS PARA MIM Ê SABOR A MORANGOS“:
O valor da Língua Portuguesa nas Comunidades e a sua significação como língua de afeto

A Língua Portuguesa nas Comunidades tem sempre sido vista como um elo da ligação a Portugal e às origens dos luso-descendentes nas várias comunidades portuguesas.

Tendo mudado, com o passar do tempo e a evolução da emigração, a designação de “Língua Materna” para “Língua de Origem” ou “Língua de Herança”, estando aqui subentendida uma herança linguístico-cultural, assiste-se agora a um regresso à denominação “Língua Materna”, devido às novas e fortes correntes de emigração de portugueses para outros países, dentro e fora da Europa.

O papel do professor da Língua e Cultura Portuguesas vai passar agora a ter uma nova dimensão, pois será decisivo tanto na integração das crianças e jovens recém-chegados ao estrangeiro como na manutenção, conservação e alargamento dos conhecimentos de Português dos alunos, tanto os luso-descendentes como aqueles resultantes da emigração recente, tendo também em vista um eventual regresso a Portugal e a reinserção no sistema de ensino do país.

Para tal, serão necessárias novas estratégias e novos materiais, que tenham como objetivo principal não só o alargamento dos conhecimentos de Português que o aluno já detém, mas também a aquisição de conhecimentos da língua do país onde se encontra, visando a integração.

É essencial, para o sucesso das aulas de Língua e Cultura Portuguesas e para os progressos dos alunos, que estes se sintam apoiados e que seja dada importância tanto aos conhecimentos de Português como àqueles da língua do país.

Assim, dentro da sala de aula, nenhuma língua deverá excluir a outra, devendo os conhecimentos de ambas ser utilizados como ferramentas para alargamento, desenvolvimento e motivação para as aprendizagens atuais e futuras.

Uma amostragem de materiais didáticos inovadores, de carácter bilíngue, destinados a alargar, nos alunos recém-chegados, e naqueles que já frequentam os cursos, tanto os conhecimentos de Língua Portuguesa como de Língua Alemã.

12h Torun Reite (Universidade de Oslo, Noruega)

“A diversidade sociolinguística de Moçambique e o desafio do Português como língua do ensino”

Este estudo descreve a diversidade sociolinguística moçambicana e apresenta os desafios com que se confronta na prática ao usar o Português como língua de instrução. Além disso, apresentam-se os resultados das explorações do ensino bilíngue. Quatro décadas pós-independência o português, declarado língua oficial e língua do ensino na altura da

independência em 1975, é falado por cerca de metade da população, tendo cerca de 10% o português como língua materna. Embora o uso de português tenha aumentado consideravelmente, é importante salientar que o português representa uma segunda (ou terceira) língua para a maioria dos moçambicanos, sendo o português tipicamente adquirido durante a infância por via institucional (cf. Chimbutane & Gonçalves, 2002). A política de língua e a opção de manter a língua portuguesa como língua oficial pós-independência foi parte integrante da política da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). A retórica oficial desta política era o reconhecimento da multietnicidade do país, e que a tal política foi motivada pela consciência de que o Português era um factor importante para a unidade nacional. Além disso, essa decisão garantia o funcionamento do Estado, que nessa altura assentava no quadro legal português, e instituições e quadros que só utilizavam o português. A relevância de manter o Português como a única língua do ensino básico tem sido questionado nos últimos anos. Estudos realizados (veja-se Gonçalves & Stroud 1997, Dias, 2002 e Ngunga et al., 2010) apontam as vantagens do ensino bilingue ou abordagens de aquisição da segunda língua no ensino básico. Um projecto de ensino na língua materna nos primeiros anos da escola primária tem vindo a ser implementado em 60 escolas primárias de Moçambique. Os resultados deste projecto, ao nível da província de Gaza, são encorajadores em relação aos impactos potenciais da introdução do ensino nas línguas maternas, e Armindo Ngunga (Ngunga et al., 2010) sustenta que o melhor caminho para melhorar a qualidade do ensino em Moçambique é o de expandir a educação bilingue. Com este estudo pretendo apresentar três casos das zonas Sul, Centro e Norte para demonstrar a diversidade sociolinguística de Moçambique. A comparação entre os três casos confirma que existe uma nítida diferença entre a Cidade de Maputo, onde o Português como língua materna alcançou os 43% em 2007 e o resto do País com taxas de alfabetização modestas, conhecimento limitado de português daí resultando numa exclusão social considerável – sobre tudo nas zonas rurais. Com base nos poucos estudos empíricos realizados, o estudo aponta factores proporcionadores da implementação de uma política de ensino bilingues e apresenta os desafios encontrados na prática, com base em entrevistas feitas aos professores do ensino básico, nalgumas escolas.

Referências

- Chimbutane, Feliciano / Gonçalves, Perpétua (2002): “O Papel das Línguas Bantu na Génese do Português de Moçambique.” Moçambique, 2002.
- Dias, Hildzina Norberto (2002): *As Desigualdades Sociolinguísticas e o Fracasso Escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promedia.
- Gonçalves, Perpétua / Stroud, Christopher (1997a): *Panorama do Português Oral de Maputo: Volume I – Objectivos e Métodos*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (Cadernos de Pesquisa; 22).
- Gonçalves, Perpétua / Stroud, Christopher (1997b): *Panorama do Português Oral de Maputo, Volume II – A Construção de um Banco de "Erros"*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação. Universidade Pedagógica (Cadernos de Pesquisa; 24).
- Gonçalves, Perpétua / Stroud, Christopher (1997c): *Panorama do Português Oral de Maputo, Volume III – Estruturas gramaticais do Português: Problemas e Exercícios*. Maputo: Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação.
- Ngunga, Armindo, et al. (2010): *Educação Bilingue na Província de Gaza: Avaliação de um modelo de ensino*. Maputo: Centro de Estudos Africanos, Universidade Eduardo Mondlane.

Bloco temático: ”Interculturalidade e PLE”

10h30: Walkiria França Vieira e Teixeira (UNESP, Brasil) / Miriam Lúcia dos Santos Jorge (UFMG; Brasil)

“Aprendizagem de Português e etnografia, buscando uma formação intercultural: Estranhamentos e Significações de estudantes estrangeiros / intercambistas no Brasil”

O foco deste trabalho é a formação de estudantes estrangeiros/intercambistas no Brasil por meio do desenvolvimento da competência linguístico comunicativa e cultural destes estudantes. Discutimos, portanto, um projeto de ensino em que a etnografia é uma ferramenta importante para a exploração das percepções dos alunos sobre a cultura brasileira. A formação dos intercambistas é compreendida como uma oportunidade única de levar o aluno-aprendiz da língua/cultura estrangeira a vivenciar uma outra cultura buscando levantar os “estranhamentos culturais” (Roberts, 2000) a partir da experiência de confrontação com a sua cultura natal (NIEDERAUER, 2010). De acordo com Tsvetkova e Karastateva (2001) a etnografia é usada por ser esta uma abordagem que permite ao aluno atuar como observador e analista do seu aprendizado (BUSNARDO, 2010), promover uma competência intercultural (JORDAN, 2001). e apresentar a oportunidade para que esses alunos desenvolvam uma “sensibilidade antropológica” (POCOCK, 1975). Além disso, na compreensão da cultura estrangeira, a etnografia pode colocar o aluno como analista e observador das práticas sociais cotidianas, confrontando-as com sua realidade, em lugar de ser apenas um mero aprendiz fechado em uma sala de aula (BUSNARDO, 2010). Os pressupostos teóricos da etnografia nos processos de aprendizagem de língua desdobraram-se na proposta de uma abordagem de ensino que faz do aluno um observador e atribuidor de sentidos àquilo que, muitas vezes, está “invisível” para os próprios brasileiros. Sendo assim, optamos por considerar nossos alunos como aprendizes-etnógrafos, sendo que os mesmos são solicitados a, diariamente, refletir sobre os eventos de seu cotidiano, a partir de possíveis estranhamentos e da atribuição de sentidos a esse estranhamento. Neste trabalho, apresentamos, portanto, os estranhamentos dos alunos e os diversos significados sobre esses estranhamentos. Os resultados de nossas análises indicam como os cursos de língua portuguesa como segunda língua, língua estrangeira ou adicional podem criar, tanto para os alunos quanto para os professores, oportunidades para a reflexão e compreensão da outra cultura sem “julgamentos e comparações etnocêntricas, além da oportunidade de pensar sua própria cultura por meio de outra” (NIEDERAUER, 2010). Da mesma forma, discutimos como formar professores que possam mediar as percepções que os estudantes têm das culturas locais, por meio do contraste crítico e da construção de conhecimentos históricos, culturais e sociais que podem mediar a compreensão das leituras do mundo (FREIRE, 1970) por aqueles externos a um contexto socio-histórico-cultural específico.

Referências:

- BUSNARDO, J. Contextos Pedagógicos e Conceitos de Cultura no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. São Paulo, SP, 1970.
- JORDAN, S. Writing the Other, Writing the Self: Transforming Consciousness through Ethnographic Writing. Language and Intercultural Communication 1, 2001, p. 40-57.
- NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos Culturais em sala de aula de Português para Estrangeiros. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M. L. O. (Orgs). Língua e Cultura no contexto de Português Língua Estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- POCOCK, D. Understanding Social Anthopology, London, Hodder and Stoughton, 1975.
- ROBERTS, C. Introduction to Ethnography for Language Learners, In: LARA: Learning and Residence Abroad. Oxford and London, Oxford University Press and Thomas Valley University/ King’s College London, 2000.
- TSVETKOVA, N.; KARASTATEVA, V. Ethnography? (What) Does it have to do with Language Education? BETA IATEFL Bulgarian English Teachers’ Association, 2001.

11h: Luciana Lousada (Linguaffin, Berlim, Alemanha)

“Interculturalmente hábil: trabalhando as dimensões interculturais no ensino de PLE”

Ater-se somente ao uso dos materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de PLE não parece ser suficiente para trabalhar as dimensões interculturais. Apesar da inclusão de

temas sobre usos e costumes, essas matérias ignoram ou tratam de forma muito superficial as diferenças existentes entre as culturas. Na falta de material adequado, o professor de PLE que deseja desenvolver as competências interculturais de seus alunos necessita criar, então, seu modo pessoal de trabalhar a questão.

Este trabalho consiste de três partes. Primeiramente, apresento algumas tentativas realizadas com alunos de PLE em Berlim, sendo a maioria falantes de alemão L1. Elas têm por finalidade torná-los mais conscientes daquilo que está oculto em suas próprias culturas (HALL, 1998) e sensibilizá-los para perceber as diferenças em relação à cultura brasileira. Na segunda parte, discuto a escassez de materiais didáticos que trabalham com aspectos interculturais e resalto o que isso implica para o professor. Na última parte, aponto fontes, a partir das quais é possível elaborar atividades para o desenvolvimento de alunos interculturalmente mais hábeis.

11h30: Alex Santos Pruth (Universidade de Dalarna, Suécia)

“A dimensão intercultural no ensino de português para estrangeiros na Suécia: uma análise dos cursos de cultura baseados na web – (EBW)”

O propósito desta comunicação é discutir os possíveis caminhos que poderão nortear a construção de ementas e a seleção de material bibliográfico nos cursos oferecidos em português, para estudantes suecos, pela Universidade de Dalarna. A questão principal é a de como desenvolver um curso que discuta a questão da identidade brasileira e de como estabelecer pontes de discussões que demonstrem ou exemplifiquem a realidade brasileira partindo do estudo dos clássicos das Ciências Sociais? Uma forma de propiciar tal análise é realizar um estudo sobre como o estudante percebe sua experiência em sala, mediante uma análise de cunho fenomenográfica. Para tanto, foi analisado o curso de Brasil Contemporâneo (PR1012), da Universidade de Dalarna (Pruth, 2013). O curso é oferecido na modalidade EBW (educação baseada na web) e faz parte da graduação em Português (Português I), da Universidade de Dalarna, campus Falun. A metodologia utilizada partiu de uma análise das avaliações do curso feitas pelos estudantes, no ano de 2011-2012. Estas constituem-se de questionários respondidos pelos alunos e disponíveis ao professor, na plataforma Fronter. No questionário, os estudantes responderam questões relativas ao conteúdo, as aulas ministradas e a relação estabelecida entre o professor e os mesmos. As conclusões alcançadas e fundamentadas na análise dos questionários apontam para uma necessidade de uma sistematização do conteúdo e de uma melhor exposição do mesmo. Os estudantes suecos têm uma percepção primeira sobre a realidade brasileira e que, ao se defrontar com a literatura do curso, leva-os a reverem e a redefinirem a imagem que os mesmos tinham sobre o Brasil. Entretanto, os problemas relativos ao conteúdo acadêmico dos textos, apontam para a necessidade de desenvolvimento e fomento de trabalhos em grupos que auxiliem os estudantes na aprendizagem.

12h: Augusto Ângelo Nascimento Araújo (Universidade de São Paulo, Brasil)

“O ensino de português do Brasil na formação de tradutores no Leste Europeu”

No Brasil ou nos espaços lusófonos, em geral, os falantes de uma língua precisam abandoná-la, embora não o façam facilmente, em razão de aprender a língua oficial. Isso se compreende desde que consideremos certas variedades como línguas, com sistema próprio de organização cultural e linguístico. No entanto, uma tentativa de abandono como essa não se faz aleatoriamente, é preciso um investimento político, de introjeção de valores socioculturais do tipo “a língua da nação é maior do que a língua da tribo”, ou ainda “a língua do colonizador é

maior do que a língua do colonizado”. Mesmo quando se admite a possibilidade de convivência entre a língua da tribo e a da nação, àquela, por não se traduzir em língua-meta, é passível de perder seus traços característicos se a língua oficial tiver que ser higienizada em virtude de sua necessária homogeneização. Esses aspectos estão imbricados também na escolha pela língua que se ensina em espaços não lusófonos. No Leste Europeu, por exemplo, especificamente na Bulgária, o português do Brasil chegou pelas portas do fundo a convite do primo rico, o português de Portugal sob o qual estão escritos os materiais didáticos e os manuais de ensino língua. Esse português do Brasil talvez tenha chegado para ser exótico, certo apêndice que se justificaria mais pela cultura do que pela funcionalidade de uma variedade linguística. Porém, assim como demonstra a experiência de que trata este trabalho, não tardou para que o português do Brasil se sentasse na poltrona principal da sala de visitas, depois, para adentrar o quarto e fazer cena linguística na intimidade dos falantes. Essa cena de fala e de escrita se deu num contexto de aprendizagem de português como segunda língua estrangeira para alunos de um curso de Linguística Aplicada à tradução, numa Universidade da Bulgária. As aulas foram dadas para alunos do 1º ao 4º ano daquele Curso, porém analisamos aqui os textos dos alunos do 1º ano, destes apenas textos dos que aprendem o espanhol como primeira língua estrangeira. Nossa intenção é discutir a convivência entre diferentes línguas, de Portugal ao Brasil, do Brasil a Espanha, da periferia ao centro. Para análise do processo de escrita, nos valem da análise contrastiva e da análise de erros, através das quais avaliamos as diferenças entre a gramática não-nativa, criada pelos alunos, da gramática do português brasileiro.

SEXTA-FEIRA, DIA 1 DE NOVEMBRO DE 2013 / FREDAG, 1 NOVEMBER 2013

Bloco temático:

”Português Língua de Herança / Língua Materna”

9h: Ariane Alexandrina Nogueira (Universidade de São Paulo, Brasil)

“As estruturas das propostas de redação em situação de vestibular na construção do argumento pessoal do aluno”

Este trabalho visa analisar o processo de produção de textos feitos por alunos em processo de ingresso ao vestibular, trata-se da minha experiência como professora auxiliar de redação, na qual tenho como incumbência orientar os alunos na reescrita das atividades.

Analisando versões diferentes de textos busco inferir como o aluno compreende: o excerto dado para motivar a redação, o enunciado relacionado a este fragmento, o enunciado geral com vistas à produção do texto e as orientações recebidas nas sessões das produções individuais. A pergunta de pesquisa que norteia o trabalho é como as estruturas das propostas de redação influenciam a maneira de argumentar dos alunos? Temos como hipótese que o trecho usado na questão influencia tanto ou mais que a tarefa dada fazendo com que o aluno não construa um texto próprio e siga somente uma fórmula pronta e direcionada na sua produção.

9h30: Ana Paula Carneiro Klason (Município de Borås, Suécia)

“Os desafios do ensino de língua materna no exterior e sugestões para o docente dentro e fora da sala de aula”

Esta comunicação tem por objetivo apresentar diversas situações nas quais o professor de língua materna se depara no dia a dia da sala de aula e elucidar meios alternativos e preventivos para tais questões.

As adversidades encontradas pelo professor e suas passíveis soluções descritas nesse trabalho são baseadas na minha experiência como professora de ensino de português como língua materna durante seis meses na Borås Kommun, junto ao CFL (Centrum för flerspråkigt lärande - Centro para o discente multilíngue).

A comunicação abrangerá não somente o aspecto de dentro de sala de aula em si, mas também os empecilhos “fora” da sala de aula tais como: a falta de um local designado e preparado às aulas, o reconhecimento da importância do ensino de língua materna por parte dos pais e alunos e no caso mais particular da língua portuguesa, do idioma ser considerado minoria na Escandinávia quando comparado ao árabe, somali ou aos idiomas dos países bálticos.

Ao focar mais precisamente a sala de aula, serão levantadas questões de cunho linguístico (o aluno é falante de português como língua materna ou estrangeira?; falantes de português provenientes de vários países – variação de dialetos e sotaques interferindo no entendimento e comunicação; os alunos em período de alfabetização - o desafio de ensinar o português sendo uma língua silábica versus o ensino do idioma local, aonde muitas das vezes é usado o método sonoro.) questões de cunho cognitivo (alunos com diferentes tipos de escolaridade e dificuldade), e finalmente os desafios de cunho cultural (desde da chegada em atraso às aulas até o comportamento dentro de sala de aula com uso de telefones).

As sugestões oferecidas serão divididas em três áreas de atuação: junto a Kommun, aos pais e finalmente aos alunos em si. Enriquecendo as propostas serão apresentados exemplos de materiais e trabalhos usados em sala de aula.

Também serão mencionados o enriquecimento cultural e as vantagens de trabalhar como professora de língua materna tais como: a integração com a comunidade de língua portuguesa e uma possibilidade de maior contato com idioma em situações extra-curriculares, etc.

10h: Maria da Graça Lourenço (Cantão de Ticino, Suíça)

“O Jornal Escolar EcoLógico: : fruto da colaboração de vários países”

O jornal escolar online de nome *EcoLógico* é elaborado com colegas que ensinam Língua e Cultura Portuguesas em vários países. O jornal é escrito pelos alunos de todos os colegas, tem partes culturais, passatempos (sopas de letras, acrósticos, crucigramas, etc). Apresenta também variedades de provérbios e expressões idiomáticas, comparando-os em várias línguas, e ainda tem poesias escritas pelos alunos, de grande nível cultural. Recorre também a acontecimentos históricos e aborda assuntos da atualidade que interessam os jovens. Já fizemos 3 jornais e no último participavam alunos da África do Sul, Alemanha, Portugal e Suíça. O Jornal tem motivado os alunos para a aprendizagem da Língua e da Cultura Portuguesas. O meu objectivo seria conseguir ainda a participação de alunos de outros países, como a Suécia, Angola, Austrália, Canadá, Estados Unidos, Namíbia, etc, de modo a termos um jornal intercultural a nível mundial.

10h30: Rute Brazil dos Santos (Biblioteca a Turma da Mônica, Malmö, Suécia)

“Biblioteca a Turma da Mônica – reafirmando a identidade cultural de crianças na Suécia, através do ensino da língua portuguesa – relato de uma experiência –“

Relato das atividades educativas e socioculturais desenvolvidas pela Biblioteca a Turma da Mônica, a primeira biblioteca infanto-juvenil de língua portuguesa na Suécia, criada inicialmente para reafirmar a identidade dos “brasileirinhos” que vivem em Skåne. A biblioteca tem como objetivo principal: resgatar, disseminar e preservar a cultura brasileira. Uma dessas propostas é o ensino da língua portuguesa.

Bloco temático: "As variedades de Português no ensino de PLE"

9h: Ruben Rodrigues (Universidade de Helsinqui, Finlândia)

"A aquisição do artigo do Português e Espanhol como L3"

Desde Krifka et al. (1995), as construções que envolvem genericidade têm recebido crescente atenção da parte de diversos investigadores, apontando estes para um parâmetro (Nominal Mapping Parameter) que distingue o Inglês das línguas românicas (CHIERCHIA 1998, DAYAL 2004). De facto, verifica-se que diferentes sistemas linguísticos codificam de modo distinto a genericidade, inclusive entre variantes da mesma língua (e.g., as variantes brasileira e europeia da língua portuguesa). Mais recentemente, o referido tema tornou-se foco de estudo a nível da aquisição de línguas não-maternas (IONIN, MONTRUL & CRIVOS, 2009; IONIN & MONTRUL 2010; CUZA et al. 2012), dado o interesse pela interface entre Sintaxe e Semântica. Neste contexto, serão apresentados os resultados parciais de um projecto de investigação em curso, tendo como foco a aquisição da genericidade do Português e Espanhol como terceiras línguas por falantes nativos de línguas que não detêm um sistema de artigos. De igual modo, será referido o caso da aquisição de Português por aprendentes expostos a input variável (das variantes brasileira e europeia da língua portuguesa).

9h30: Catarina Stichini (Universidade de Estocolmo & Universidade de Dalarna, Suécia)

"O ensino simultâneo de Português Língua Estrangeira a alunos com diferentes variantes linguísticas"

Proponho-me apresentar o estudo que efetuo neste momento no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Segunda, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, sob a orientação da Prof. Dra. Isabel Margarida Duarte, e que pretende diagnosticar os principais problemas decorrentes do ensino simultâneo de duas variantes do português (europeia e brasileira), ao nível de iniciação, no ensino superior sueco, e elaborar propostas concretas para resolução dos mesmos, de forma a contribuir para a agilização do ensino de PLE.

O trabalho incidirá sobre dois grupos de alunos de Português inscritos no 1º semestre de Estudos Portugueses, nível Nybörjare 1 (Principiantes 1), à distância, na Universidade de Dalarna (Högskolan Dalarna), e focará sobretudo a) a colocação do pronome clítico e b) a ordem dos constituintes da frase em orações introduzidas por pronomes interrogativos.

10h: Nuno Marques (Editora Lidel, Portugal)

"Os Manuais de PLE respeitam as variedades linguísticas?"

A questão das variedades linguísticas é importante para o processo editorial, uma vez que a opção por uma das variantes de uma língua marca a identidade de todo o projeto, ainda mais quando é composto por vários níveis e quando tem como objetivo permitir uma real progressão linguística e cognitiva. A dimensão comunicacional de uma língua deve ser, pois, explorada, avaliada e concebida.

Neste sentido, para os editores o respeito por um modelo de uma língua é fundamental. Contudo, o seu trabalho seria demasiado redutor se o projeto editorial não revelasse toda a riqueza linguística e cultural dessa língua. Uma das formas de o demonstrar é precisamente pela apresentação da variação linguística, tanto ao nível lexical ou fonético, como ao nível sintático, entre outros.

A Língua Portuguesa, seja na sua vertente europeia, seja na sua vertente brasileira, seja ainda nas suas vertentes africanas, apresenta uma tal riqueza linguística e cultural que requer a nossa análise e reflexão.

10h30: Thomas Johnen (Universidade de Estocolmo, Suécia)

“As variedades do português em manuais de PLE”

O português é um exemplo de uma língua policêntrica que como o inglês, espanhol, francês e neerlandês - devido ao passado colonial - possui variedades nacionais em vários continentes cujo grau de codificação diverge.

Do ponto de vista de PLE e particularmente em contexto fora do espaço geográfico onde o português possui status oficial, interessa o conhecimento das principais convergências e divergências das diferentes variedades. O objetivo desta comunicação é analisar a presença e representação das variedades do português em manuais produzidos no Brasil, em Portugal, mas também alguns produzidos em países não-lusófonos. A partir deste levantamento tratar-se-á a questão se os manuais são aptos para construir, no mínimo, um conhecimento ativo em uma das variedades e passivo das outras.

Referências:

- BIERBACH, Mechthild (1998): “Padrão e subpadrão em gramáticas e obras didáticas da língua portuguesa no Brasil”, in: Große, Sybille / Zimmermann, Klaus (eds.): *«Substandard» e mudança no português do Brasil*. Frankfurt am Main: TFM (Biblioteca Luso-Brasileira; 6), 489-526.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (2010): *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do Português como Língua Estrangeira*. Campinas: Editora RG.
- DÖLL, Cornelia (2003): “Zur Vermittlung grammatischer Normelemente des europäischen und brasilianischen Portugiesischen in der Sprachausbildung an der Hochschule”, in: Gärtner, Eberhard / Herhuth, Maria José Peres / Sommer, Nair Nagamine (eds.): *Contribuições para a Didáctica do Português Língua Estrangeira: Akten der Sektion «Didaktik des Portugiesischen als Fremdsprache» des 4. Deutschen Lusitanistentages (Universität Mainz in Gernersheim), 11.-14. März 2001*. Frankfurt am Main: TFM, 191-213.

Outras atividades

SEXTA-FEIRA, DIA 1 DE NOVEMBRO DE 2013 / FREDAG, 1 NOVEMBER 2013

14h30: Projeção do filme (sala 408B):

”BraZil com S - a língua portuguesa no exterior”

e Apresentação e Debate com uma das produtoras do filme: Felicia Jennings-Winterle (Nova York, por skype)

16h-17h Debate final (planejamento de encontros futuros; questão da Associação de Professores de Português da Suécia)

20h-01h: Festa de Gala
Local: Associação Brasil – Sverige, Stampgatan 8, 41101 Göteborg

Sábado, dia 02 de novembro de 2013 / lördag 2 november 2013

10.00-11.30 h Visita guiada de Gotemburgo guiada por Birgitta Ekesand para todos os conferencistas (em português).

Índice dos expositores

Lista dos participantes

Cronograma

Apoios



Embaixada de Portugal em Estocolmo



CENTRO DE LÍNGUA PORTUGUESA



Embaixada do Brasil em Estocolmo



HÖGSKOLAN DALARNA



Palanca – Associação dos Angolanos de Gotemburgo

União dos Portugueses em Gotemburgo e Centro Familiar Português