

PORTUGUESE  
LANGUAGE  
JOURNAL  
2006-2016  
Number 10-Volume 2

Org.  
Mary Risner  
Luis Gonçalves

Copyright © 2016 Boavista Press  
All rights reserved.  
ISBN: 0996051163  
ISBN-13: 978-0996051163  
Roosevelt, NJ

## TABLE OF CONTENTS

Introduction	11
<b>PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL</b>	15
<b>VOLUME 6, FALL 2012</b>	
<b>“Assessing Portuguese Skills: Research and Practice”</b>	

---

### Interviews

Portuguese Assessment at the Stanford Language Center: An interview with <b>Lyris Wiedemann</b> August 15, 2012	17
Issues, Trends and Recommended Practice in College Foreign Language Outcomes Assessment: An Interview with <b>John McE. Davis</b> August, 2012	27

### Articles

<b>A problemática da avaliação da produção e compreensão de textos escritos em Português para Estrangeiros</b>	43
Bruno de Andrade Rodrigues <i>Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro</i> Livia Assunção Cecílio <i>Alma Mater Studiorum Università di Bologna</i>	

### Reviews

<b>Como, Elena (org.). <i>Ao redor do mundo: Leituras em português, Vol. 1.</i> New York: Atlântico Books, 2011.</b>	54
Mércia Santana Flannery <i>University of Pennsylvania</i>	

<b><i>Novo Avenida Brasil I – Curso Básico de Português para Estrangeiros.</i></b> Emma Eberlein O.F.Lima <i>et al.</i> São Paulo: E.P.U., 2008. Débora Racy Soares UNICAMP/FAPESP	56
<b>Luna, José Marcelo.</b> <i>Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas.</i> Jundiaí: Paco Editorial, 2012. Flávia Terra Cunha Mount Holyoke College	58
<b>Como, Elena (org.).</b> <i>Missa do Galo e Outros Contos/Machado de Assis, Vol. 1.</i> 1a. ed. New York: Atlântico Books, 2009. Mércia Santana Flannery University of Pennsylvania	60
<b>Whitlam, John.</b> <i>Modern Brazilian Portuguese Grammar: A Practical Guide.</i> New York: Routledge, 2011. Agripino S. Silveira Stanford University	62
<b>Jouët-Pastré, Clémence and Patricia Isabel Sobral.</b> <i>Viajando através do Alfabeto: A Reading and Writing Program for Intermediate to Advanced Portuguese. Based on Moacyr Scliar's Dicionário do Viajante Insólito.</i> Newburyport, MA: Focus/R. Pullins, 2010 John Jensen, Emeritus Florida International University	64
<b>Rector, Monica, Regina Santos and Marcelo Amorim.</b> <i>Working Portuguese for Beginners.</i> Washington, DC: Georgetown University Press, 2010. Ronaldo Ribeiro The Lauder Institute, University of Pennsylvania	67
<b>PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL</b> <b>VOLUME 7, FALL 2013</b> <b>“Portuguese for Spanish-speakers”</b>	71
<hr/>	
<b>Guest Editors’ Note</b>	75

## Interviews

- The field of Portuguese for Spanish Speakers in the US 77  
**Ana Carvalho** *University of Arizona*
- A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil 85  
**Matilde V.R. Scaramucci** *Universidade Estadual de Campinas*

## Articles

- Formação de palavras em Português** 93  
Marianne Akerberg  
*Universidad Nacional Autónoma de México*
- Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition** 113  
Michael W. Child  
*University of Arizona*
- O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem** 155  
Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos  
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho  
Rozana Aparecida Lopes Messias  
*FCLAssis/UNESP/Univ Estadual Paulista*
- Précis to the use of constructions in the teaching of Portuguese as a Third Language** 173  
Agripino S Silveira  
*Stanford University*
- Da análise da produção oral ao desenvolvimento da competência comunicativa** 187  
Cristiane Soares  
*Tufts University*
- Linguistic sibling rivalry: Mutual interference between Portuguese and Spanish** 205  
Ismênia Sales de Souza  
Robert Lystrup  
Lauren Scharff  
*United States Air Force Academy*

**A afirmação de si através da descoberta do outro: a  
aprendizagem do português em Porto Rico como experiência  
descolonizadora** 217

María D. “Lolita” Villanúa  
*Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*

**An analysis of sempre, mesmo and bem:Brazilian Portuguese  
word order as applied to EFL instruction** 231

Katherine O'Donnell Christoffersen  
*University of Arizona*

**Esse cara é meu truta! A esfera pragmática e a transferência  
cultural das gírias brasileiras no ensino de Português para  
estrangeiros** 247

Sílvia Regina Ramos-Sollai  
*Florida State University*

#### Reviews

**Florissi, Susanna (org). Virando a Página: Atividades Lúdicas  
para aulas mais criativas. 3ª Ed. São Paulo. Special Book  
Services Livraria (SBS), 2009.** 262

Dayse F. Fonseca  
*UNICAMP / CAPES*

**Duolingo Website** 263

Ellen M. Oliveira  
*University of Southern California*

**Global Language Online Support System (GLOSS) from the  
Defense Language Institute (DLI), Foreign Language Center** 266

Eduardo Viana da Silva  
*University of California Santa Barbara*

**Pimentel, Carlos. Português Descomplicado. (6a Ed). São  
Paulo: Editora Saraiva, 2009.** 268

Eduardo Viana da Silva  
*University of California Santa Barbara*

**PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL** 271  
**VOLUME 8, FALL 2014**

**“Best Practices Integrating the ACTFL Five C’s in  
Portuguese/PLE”**

---

<b>A comunidade brasileira nos Estados Unidos como base do currículo de PLE: Os 5Cs aplicados ao ensino de português como língua estrangeira</b>	<b>273</b>
Cristiane Soares <i>Tufts University</i>	
<b>Dramatic Monologues for Advanced Low Portuguese Civilization and Culture Students</b>	<b>285</b>
James Hussar <i>California State University, Fullerton</i>	
<b>Pelas contas do rosário! A inserção da cultura brasileira através dos bordões novelísticos nas aulas de PLE</b>	<b>295</b>
Sílvia Ramos-Sollai Jamile Forcelini Alan Parma <i>Florida State University</i>	
<b>Storyboard as a pre-activity for Brazilian Portuguese films</b>	<b>313</b>
Denise M. Osborne <i>University of Arizona</i>	
<b>Communication and Other C's: A Study of What Portuguese Instructors Want in Textbooks</b>	<b>323</b>
Blair Bateman <i>Brigham Young University</i>	

#### Reviews

<b>Gomes, Laurentino 1808. Sao Paulo:Editora Planeta do Brasil, 2007. Pp.365, ISBN 978-85-7663-320-2.</b>	<b>344</b>
Debora B. R. Zamorano <i>University of Texas at El Paso</i>	
<b>Gomes, Laurentino 1822. Rio de Janeiro:Nova Fronteira Participações S.A, 2010. Pp.351, ISBN 978-85-209-2409-9.</b>	<b>345</b>
Debora B. R. Zamorano <i>University of Texas at El Paso</i>	

<b>Gomes, Laurentino</b> <i>1889</i> . Sao Paulo: Editora Globo S.A. 2013. Pp.415, ISBN 978-85-250-5446-3.	346
Deborá B. R. Zamorano <i>University of Texas at El Paso</i>	
<b>Sobral, Patrícia Isabel, and Clémence Jouet-Pastré.</b> <i>Mapeando a língua portuguesa através das artes.</i>	347
Newburyport: Focus, 2014. Pp 258. ISBN 978-1-58510-343-0. Fernanda Guida <i>University of Georgia</i>	
<b>Whitlam, John.</b> <i>The Routledge Intermediate Brazilian Portuguese Reader.</i> New York: Routledge, 144pp. ISBN-13: 978-0415693332 ISBN-10: 0415693330	348
Mercia Flannery <i>University of Pennsylvania, Philadelphia, PA</i>	
<b>PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL</b> <b>VOLUME 9, FALL 2015</b> <b>“Portuguese in the World Today”</b>	351

---

#### Articles

<b><i>Blended learning</i> no ensino de português língua estrangeira adicional: tarefas assíncronas extra-classe</b>	353
Antônio Márcio da Silva <i>University of Kent, UK</i> Lucia Rottava <i>Universidade Federal do rio Grande do Sul, Brasil</i>	
<b>A aquisição do ritmo do português brasileiro por africanos francófonos: uma proposta de análise acústica</b>	375
Eugênia Magnólia da Silva Fernandes <i>University of California, Davis</i>	
<b>Brasileiras: trabalhando com vídeos no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e cultura brasileira</b>	385
Camilla Wootton Villela Graziela Naclério Forte	

<b>Luso-Hawaiiano: Accessing authentic historical texts for the L2 classroom</b>	<b>397</b>
Rachel Mamiya Hernandez <i>University of Hawai'i at Mānoa</i>	
<b>O recurso linguístico da segunda geração dos brasileiros na sociedade japonesa</b>	<b>411</b>
Haino, Sumiko <i>Kanagawa University, Japan</i>	
<b>A Significant and Team Based Learning Approach in the Portuguese Classroom</b>	<b>425</b>
Maria Consuelo Guerrero <i>University of Texas, Rio Grande Valley</i>	
<b>Grammatical gender in the interlanguage of English-speaking learners of Portuguese</b>	<b>437</b>
Edvan Brito <i>Defense Language Institute</i>	

#### Reviews

<b>Flannery, Mércia Regina Santana. <i>Uma Introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos</i>. Pontes Editores. Campinas São Paulo. Coleção NPLA. Volume 42. 2015.</b>	<b>452</b>
Maria Antonia Cowles <i>University of Pennsylvania, Retired</i>	
<b>Adão, Deolinda M. <i>As Herdeiras do Segredo. Personagens Femininas da Ficção de Inês Pedrosa</i>. Alfragide, Portugal: Texto Editores, Lda., 2013. P 223. ISBN 978-972-47-4658-6.</b>	<b>452</b>
Denise M. Osborne <i>University of Arizona &amp; University of Wisconsin-Platteville</i>	



# INTRODUCTION

Mary Risner  
*University of Florida*

The purpose of this ten year anniversary edition of the *Portuguese Language Journal (PLJ)* is to celebrate the efforts and dedication of all those who have contributed as editors, authors, or reviewers since its founding in 2006. I envisioned the idea for the *PLJ* in late 2005 as project director for a U.S.-Brazil FIPSE/CAPEES exchange where language learning was a key component. I decided to allocate some grant funds to develop a language resource that would raise the visibility of Portuguese language teaching and help advance the field. In my interaction with other Portuguese colleagues and through my own classroom experience, I had seen how Portuguese instructors had limited resources and materials for use in their courses and did not have a place to document and share teaching practice and classroom research. Hence, I envisioned creating a scholarly publication on the practical aspects of the teaching and learning of Portuguese that would bring together instructor knowledge from around the world.

At that time there were conferences and events related to Portuguese as a second language, but only occasional edited volumes or journal issues focusing on Lusophone culture, linguistics, and literature. It was clear the time had come to offer a consistent venue for sharing materials among Portuguese language instructors. With the advent of affordable and user-friendly web platforms, it was the perfect moment to establish an open-access online journal to disseminate research and materials from across world regions, not only from the U.S. perspective.

To establish the journal, I reached out to veteran Portuguese language faculty Carmen Tesser, Lyris Weideman and others for guidance to determine the format, content, and mission of the *PLJ*. Next I invited scholars from the U.S. and Brazil to serve as members of the editorial board and issued the first call for papers. The first annual volume was published in 2006 with support of the Center for Latin American Studies at the University of Florida, and in 2008 the *PLJ* received its ISSN number.

A pivotal moment for the journal was when Margo Milleret and Gláucia Silva joined the *PLJ* in 2010 as Editor and Associate Editor, respectively. Shortly thereafter, Maria Antonia Cowles became the Book Review Editor. In 2011, Clémence Jouët-Pastré and Fernanda Ferreira served as guest editors for Volume 5, *Teaching and Learning Portuguese as a Heritage Language*. In 2013,

Michael Ferreira and Lyris Wiedeman served as guest editors for Volume 7, *Portuguese for Spanish Speakers*.

Since the first volume in 2006, *PLJ* has published 60 articles from universities in the U.S., Brazil, Europe, and Asia on a variety of topics. While the journal has been a small endeavor spurred by my passion for Brazil and the Portuguese language, it is rewarding that the journal has sustained itself thanks to the help of wonderful colleagues. United States Department of Education Title VI funding support in recent years from the Centers for Latin American Studies at the University of Florida, University of New Mexico and Florida International University has also been valuable in maintaining the *PLJ*.

The increased availability of resources and professional networking groups on the World Wide Web has helped bring together Portuguese instructors to share ideas and resources. However, moving forward the *PLJ* has the potential to serve as a consistent and official scholarly publication on the teaching and learning of Portuguese to continue professionalizing and advancing the field.

With this anniversary issue, I am excited to see the dream of the *PLJ* continue as we transition to a new phase of the *PLJ* in an official partnership with the American Organization of Teachers of Portuguese (AOTP) thanks to the idea of Luis Gonçalves to join forces. The *PLJ* will keep its name, but will have a new look and a print version.

Some of the focus areas to be addressed in future volumes are Portuguese as a second language (PLE), heritage language learners, K-12 initiatives, dual-immersion schools, and the role of Portuguese in the world. The new *PLJ* will seek to include editorial board members from all regions of the world and aim to increase the number of article submissions and eventually the frequency of publication beyond one annual issue.

In closing, I want to once again express my gratitude to members of the editorial board and all of those who have contributed and supported the *PLJ* over the last ten years. I look forward to seeing the new direction of the *PLJ* in collaboration with the AOTP and Portuguese instructors around the globe.

### **Original 2006 Editorial Board**

Ana Catarina Nobre de Mello- Universidade Federal do Rio de Janeiro

Ana Cristina Sousa- Universidade de Aveiro

Augusta Vono- Florida International University

Carmen Tesser- University of Georgia

Daniela Meyer- Instituto Brasil-Estados Unidos

Danúsia Torres dos Santos- Universidade Federal do Rio de Janeiro

Elizabeth Ginway- University of Florida

Lyris Wiedeman- University of Stanford

Margarete Schlatter- Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Mark Lokensgard- St. Mary's University, Texas  
Matilde Scaramucci- UNICAMP  
Orlando Kelm- University of Texas, Austin  
Regina L Péret Dell'Isola- Universidade Federal de Minas Gerais  
Rosa Marina de Brito Meyer- PUC-Rio

**Other Editorial Board Members**

Agripino Silveira, Stanford University  
Antônio Simões, University of Kansas  
Bebel Delgado, John Hopkins University  
Celia Bianconi, Boston University  
John Jensen, Florida International University (Emeritus)  
Luis Gonçalves, Princeton University

Special thanks to Outreach Graduate Assistants at the University of Florida Center for Latin American Studies for their help with the journal over the years. In particular, I thank Kerry White for his work on this anniversary issue.



**PORTUGUESE  
LANGUAGE  
JOURNAL  
VOLUME 6, FALL 2012**

**“Assessing Portuguese Skills: Research and Practice”**

**Editor**  
**Margo Milleret, Emerita**  
*University of Mexico*

**Interviews**

Portuguese Assessment at the Stanford Language Center: An interview with  
Lyris Wiedemann August 15, 2012

Issues, Trends and Recommended Practice in College Foreign Language  
Outcomes Assessment: An Interview with John McE. Davis August, 2012

**Articles**

**A problemática da avaliação da produção e compreensão de textos  
escritos em Português para Estrangeiros**

Bruno de Andrade Rodrigues

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

Lívia Assunção Cecílio

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

**Reviews**

**Ao redor do mundo Leituras em português**

Mércia Santana Flannery

*University of Pennsylvania*

**Curso Básico de Português para Estrangeiros**

Débora Racy Soares

*UNICAMP/FAPESP*

**Ensino de Portugues nos Estados Unidos historia, desenvolvimento, perspectivas**

Flávia Terra Cunha

*Mount Holyoke College*

**Missa do Galo e Outros Contos Machado de Assis**

Mércia Santana Flannery

*University of Pennsylvania*

**Modern Brazilian Portuguese Grammar A Practical Guide**

Agripino S. Silveira

*Stanford University*

**Viajando através do Alfabeto A Reading and Writing Program for Intermediate to Advanced Portuguese**

John Jensen, Emeritus

*Florida International University*

**Working Portuguese for Beginners**

Ronaldo Ribeiro

*The Lauder Institute, University of Pennsylvania*

## AN INTERVIEW WITH LYRIS WIEDEMANN COORDINATOR OF THE PORTUGUESE PROGRAM STANFORD LANGUAGE CENTER

*PLJ: How do you evaluate and assess your Portuguese classes?*

In order to understand the nature of our evaluation system, it is necessary to understand our context and even a bit of our history. At Stanford, language programs are neither independent nor are they branches of a corresponding literature or culture department, as it happens in most colleges. Instead, like every language taught at the university, the Portuguese language program is part of the Stanford Language Center, and thus shares with other language programs the same general guidelines for objectives, curriculum, and, naturally, assessment and evaluation.<sup>1</sup> Like the other programs, Portuguese is proficiency-oriented and national standards-based, and every step of the teaching-learning process is built on these cornerstones. We provide our students with foreign language capabilities that enable them to live, work, study, and research in a Lusophone country. We aim to prepare them not only for interaction at the colloquial and personal levels, but also for full engagement on issues of mutual interest, which requires more advanced linguistic abilities.

*PLJ: What does this mean in concrete terms for teaching and evaluation?*

This approach underlies all of our activities, both from a macro and a micro point of view. To build these competencies, we have always in mind the 5 Cs of the National Standards.<sup>2</sup> Rather than considering language learning simply a matter of acquiring linguistic abilities, our communicative approach highlights the establishment of connections and comparisons between languages and cultures, as well as the discovery and gradual knowledge of the communities that speak Portuguese.

Thus, in all of our classes, programs, and daily teaching-learning, we emphasize *doing* rather than *knowing*. Our evaluation centers on this, as well. We try to make sure that students learn to speak, listen, read, and write in ways that are immediately useful in a real-world setting, and this approach is embedded in everything we do.

---

<sup>1</sup> Throughout this interview, *assessment (avaliação formativa)* is used as a process-oriented, cooperative process that informs instructors and students to what extent learning is taking place, and whether there are changes that could be introduced to optimize the learning experience; *evaluation (avaliação somativa)* is used as product-oriented, judgmental measurement, with the purpose of rating the performance of the student in relation to a previously established target. See, for instance, T. Angelo and K.P. Cross

*Classroom assessment techniques a handbook for college teachers.* (San Francisco: Jossey-Bass, 1993), 427.

<sup>2</sup> <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3392>

*PLJ: How is this done, in practical terms?*

We use the time in our classes almost exclusively for practice. I jokingly tell my students that I am their personal coach, not their instructor, but this assertion contains our philosophy. Every week students get a syllabus which outlines day-by-day what they should know and have prepared when they come to their daily classes. It also describes what they are expected to be able to do after that class. This means that we first define what the students must accomplish, what the targets are in terms of language competence, and then we organize the route to accomplish those targets as steps of a staircase. We depart from where the students are at a given stage, and find ways to map their acquisition journey so that they achieve those previously defined targets.

*PLJ: But does every individual instructor in the program have to do that? It appears like a colossal task.*

No, it is not done individually, although of course instructors need to tailor content and activities to match individual classes. We have a very effective guiding light. When the Language Center was formed in the mid-nineties, one of the first actions of the newly appointed director, Elizabeth Bernhardt, was to gather a small group of instructors to draft a description of target abilities for first- and second-year Spanish and Portuguese. This happened at the end of my first year at Stanford, and I was fortunate enough to be a member of this team. The resulting document, revised several times since then (we now have separate Spanish and Portuguese documents), establishes the guidelines for the syllabi of all of our courses, while also allowing us to maintain a bird's eye view of the program as a whole. It can be accessed by anyone at the Language Center site.<sup>3</sup>

Based on these curricular documents, we know what students are expected to develop in each level/class, and easily define how to assess both an individual student and a group at any time, as well as design final evaluations. This is a very useful and productive tool for a language coordinator. Moreover, one of the most important aspects of the Language Center is the fact that all language programs reflect the same language acquisition and teaching philosophy. Since each language program creates its own curricular documents, the pragmatics of each language and culture, as well as the relationship between genre and function inherent to the language are respected. As language systems are different, each one of the documents is unique, but they preserve the same backbone, which reflects a clear characterization of our vision of language acquisition. This includes defining what the students can do in terms of the interpersonal, interpretive, and presentational abilities at each level. It is important to remember that language

---

<sup>3</sup> <https://www.stanford.edu/dept/lc/language/requirement/curriculum.html>.

competence always includes these three dimensions.

At the class level, the curricular documents simplify enormously the task of the instructor, guiding him/her as to what kinds of questions to ask in assessment tasks and defining what the student should be able to do, both on a daily basis and by the end of the program. These documents are beneficial for the students, as well. Since students know what they should be able to do by the end every class, our weekly program also guides them on a path of self-assessment and self-evaluation. For instance, we want them to start asking themselves: can I refer to the days of the week? Can I express time? Can I interrupt someone who is talking? Can I state and justify an opinion?

*PLJ: And what was the basis for defining this backbone? How do you set the final goals at each level?*

Our basis is research and theory on language nature, acquisition and learning, and discourse functions. As stressed by the Language Center, our general orientation is adaptive, compensatory, and developmental, not additive. So when we revise the Portuguese program curricular documents and design our general course syllabi, we are oriented by what we as language scholars know about language acquisition and learning. For instance, we know that beginners tend to repeat formulae and memorized chunks of sentences, and that the next step is going beyond that to create with language, by recombining learned elements to convey meaning. These recombinations are then interconnected at the next level of complexity, what we call speaking and writing in paragraphs. Our final evaluation does not focus on the student passing an exam, like the baccalaureate or some national language exams, but on assessing the level of language acquisition of each student in comparison to the target levels. It is truly developmental, which at first can be difficult for instructors not accustomed to defining levels of acquisition and using a developmental scale as a part of their evaluation. We do not prepare students to “pass an exam,” but rather to use the language proficiently.

*PLJ: I can identify ACTFL’s views on your description. What is the relationship between the Portuguese program, the Language Center and ACTFL?*

We are intrinsically aligned with ACTFL in their description of language competence and acquisition, which is firmly grounded on solid research developed over many years by ACTFL and the Interagency Language Roundtable (ILR) scale.<sup>4</sup> In addition to following the ACTFL proficiency guidelines<sup>5</sup> as main reference, we define our class-level targets using the

---

<sup>4</sup> <http://www.govtilr.org/Skills/IRL%20Scale%20History.htm>

<sup>5</sup> <http://www.actfl.org/profguidelines2012>

ACTFL scale. For example, in our accelerated classes, students should reach the Intermediate Low level or beyond by the end of the first quarter, and the Intermediate Mid or beyond by the end of the second quarter.

*PLJ: What instruments do you use to verify whether students have reached these goals?*

Our final exam for all Portuguese classes during the fall and winter quarters is an Oral Proficiency Interview (OPI) and a Writing Proficiency Assessment (WPA), conducted and rated by trained instructors. During the course, other evaluation instruments include vocabulary tests, communicative tests, oral comprehension tests and impromptu writing. Vocabulary tests and impromptu writing are done in class, while chapter tests are taken at home, so that we can use class time for communicative activities. The final evaluation of each course combines all of these elements. There are also numerous activities of assessment, such as, starting on the second quarter, weekly correction of a vocabulary list compiled by the student, the first correction of each composition, and so forth.

In terms of evaluation, each year at the end of the spring quarter we use an identical Simulated Oral Proficiency Interview (SOPI) and a computer-based Writing Proficiency Assessment (WPA) common to all languages, which is grounded on the ACTFL guidelines for writing.

*PLJ: What makes the spring quarter different? Why do you use a different instrument in the spring?*

The SOPI, as you know, is an OPI on the computer, so to speak: it uses the same structure of the OPI and also the same scale for rating. The SOPI for Portuguese was originally developed in the nineties by the Center for Applied Linguistics<sup>6</sup>. Since then, a few institutions like Stanford have developed their own SOPIs, keeping the same basic structure of the original instrument. We have several forms of it, and have been using them successfully for many years.

There are several advantages to using the SOPI for at least one quarter each year. First, it eliminates the interviewer variable, which makes results more reliable and more easily comparable than comparing situations with different interviewers. Since all students take the same computer-based test, it makes it easier to carry out statistical analysis. Second, it also makes it possible to compare the performance of different language programs. Of course you can also do this with the OPI, but if you want to increase the reliability, then eliminating these two intervening variables is a great idea. Another advantage is that it can be applied to an entire class at the same time. Finally, using this

---

<sup>6</sup> Stansfield, C.W., Kenyon, D.M., Paiva, D., Doyle, F., Ulsh, I., & Cowles, M.A. (1990). "Development and validation of the Portuguese Speaking Test." *Hispania* 73:3 (Sep. 1990): 641-651.

“impersonal” instrument allows the Director of the Language Center to fulfill her obligation of annually reporting data for all language classes to the Committee on Undergraduate Standards and Policy in a more concise manner.

*PLJ: But can a computer-based example be as effective as a human interviewer when eliciting samples from speakers?*

There are a good number of studies comparing the OPI and the SOPI, or other face-to-face/telephone interviews with computer-based interviews.<sup>7</sup> The overwhelming majority of them have found a very high correlation between the two tests. Nevertheless, I think more people still prefer a face-to-face interview. Informally I can say that most of our students do. The main issues are the time-limitation and the inflexibility of the SOPI tasks. The ideal solution is probably using adaptive computer-based tests. I will not discuss those because we are not using them yet.

*PLJ: What do you learn from assessment and evaluation of your Portuguese program? How do you use that knowledge in the program?*

Basically assessment tells both instructor and students how learning is proceeding and how it could be enhanced. For instance, by observing closely the daily work of each student, the instructor (or “personal trainer”) can easily assess the student by focusing on the “what you should be able to do” line in the daily program as s/he moves around the class. This can be done very simply, for instance, by filling in “satisfies”/“does not satisfy” on the rubric or—to use ACTFL terms—“meets”/“exceeds”/“does not meet.” The same thing happens with the first correction of the compositions and the weekly correction of the vocabularies. All of these allow us to understand the strengths and weaknesses of individual students and classes, and lead us to reformulations or remedial work, as necessary.

At this point I must stress again that our general syllabus is actually just a general road map to guide the student. It is changed several times during the quarter, and students easily get accustomed to the idea that what is really important is the weekly syllabus, because it takes into consideration where the class actually is and how it is progressing.

Nevertheless, the general syllabus is very important because it defines the evaluation tasks for the final grade. From these, i.e. the tests, the impromptu

---

<sup>7</sup> See, for instance, Shohamy, E., Gordon, C., Kenyon, D.M., & Stansfield, C.W. (1989) “The development and validation of a semi-direct test for assessing oral proficiency in Hebrew” *Bulletin Of Hebrew Higher Education* 4(1); Kuo, Jane, & Jiang, Xixiang (1997). “Assessing the Assessments: The OPI and the SOPI.” *Foreign Language Annals*, 30(4): 503-12; Mikhailova, Julia V. *Comparison of Interpersonal and Presentational Description in Russian Oral Proficiency Testing* (Doctoral Dissertation), Ohio State University, 2005, to mention a few.

writing, the final OPI/SOPI and WPA, we gather the concrete data that result in student grades and curriculum/syllabus restructuring. The evaluation data tell us how individual students and the class in general performed in relation to the target established. For instance, if a considerable number of students did not reach the target level in a class, then there is something to be improved either in the content or the tasks of that class, its management, or the program. We may decide, for instance, to change the order in which we present the materials, look for failures to be corrected in our methodology, replace teaching materials, or work directly with the instructor to overcome specific difficulties.

This information is complemented by course and instructor assessment and a final evaluation. The former is carried out around midterm and is strongly encouraged by the Language Center, but is not mandatory. The midterm assessment can be conducted in paper or electronic format by the instructor, or by a specialist from the Center for Learning and Teaching, who visits the class, meets with the students without the instructor, and then discusses the students' feedback with the instructor. The final evaluation is carried out electronically at the end of each quarter, before grades are published; it is mandatory and consistent across the entire university. Both are anonymous. The program coordinator reviews the former, and suggests corrections as appropriate. The Director of the Language Center reviews the latter, and considers it as a part of each instructor's annual evaluation.

The annual report of the Language Center to the Committee on Undergraduate Standards and Policy is also a source of evaluation for the Portuguese program, as it allows us to see how Portuguese is doing in comparison to the other languages. In addition, it is a source of diachronic information. The report lists the results from the current year, as well as those of the two previous years, so we can easily compare the data. The past annual reports are accessible to anyone who wants to consult them on the Language Center website.<sup>8</sup>

*PLJ: How did you prepare to do the assessments/evaluation that you use?*

Looking back, I see that my interest in this area started very early in my career. I majored in Romance Languages (*Línguas Neolatinas*) in Brazil. From the time I started teaching in private and public secondary schools, I always had an interest in assessment and evaluation of linguistic abilities. I was fascinated by the differences between the speech, reading, and writing of the students from the elite private school where I taught in the morning and that of the working-class village where I taught in the afternoon. What I really wanted was a map, so to speak, that would tell me how people acquire the command of a language, how to measure it, and how to organize

---

<sup>8</sup> <https://www.stanford.edu/dept/lc/language/about/annualreports.html>

language teaching so that both privileged and underprivileged students could develop up to their potential. That is why, after starting an M.A. in Linguistics, I decided to switch to an M.A. in Education. The catalyst for this change was an inspiring workshop that I took with the renowned Brazilian educator and author Magda Soares, who was kind enough to recommend me an excellent bibliography on the matter. The books were predominantly in English, convincing me that I should pursue additional training in the US. I applied for a Ph.D. in the School of Education at Stanford, which was then, like now, the top education school in the country. I studied under Professor Robert Politzer with a concentration in Applied Linguistics, focusing on evaluation. My dissertation explored ways of measuring linguistic and communicative competence among Luso-Americans. This was in the pre-ACTFL era.

Later, not long after I started teaching Portuguese for Foreign Speakers at UC Berkeley, the OPI and SOPI began to be offered nationally by the Center for Applied Linguistics. I took what I believe was the first-ever SOPI training offered for Portuguese, conducted by Toni Cowles. It was a revelation, because it brought together everything I'd been looking for. That was followed by certification in the OPI a few years later, when I was already at Stanford. My move to Stanford had much to do with knowing that the newly-formed Language Center was grounding its foundations on the ACTFL guidelines. Subsequently, I got my credential in the Writing Proficiency Test. I have been rating both at Stanford and for the Language Testing Institute for 12 years, and I have never stopped learning in this area. Being at the Stanford Language Center has a lot to do with this.

*PLJ: Why is that? In what ways has Stanford contributed to your preparation?*

Stanford offers a wonderful environment for educators who are interested in evaluation. It actively encourages training and certification through ACTFL in all languages. Sixty-one percent of our full-time instructors (38 people) are certified, and an additional eleven have begun the certification process. Ninety-five percent of all Stanford language instructors (lecturers and graduate students) have participated in the initial stages of oral proficiency training and certification. This is a unique situation, as it is rare in the United States to have even a handful of instructors with such training working together in the same institution. We definitely get an amazing amount of support both from the administration and by exchanging ideas with colleagues.

When I first got my credentials, there had not been an OPI Workshop in Portuguese in the country for almost 10 years, due to low enrollment. Stanford teamed up with ACTFL, covering some of the costs for the training, and we were able to organize a training workshop for ten instructors of Portuguese from universities such as Brown, Arizona, and Columbia, among

others.

The Stanford Language Center not only provides financial support for our training, but also brings ACTFL trainers to organize different kinds of workshops for instructors. This keeps us up-to-date in developments in the field as a group, and fosters further growth through interaction with colleagues at other institutions.

*PLJ: In a nutshell, why ACTFL instruments? There are other exams around.*

The basic reason for our using the ACTFL framework is very simple: it has it all. It is based on solid standards, presents guidelines that very clearly describe the final result in the various stages of acquisition, uses exhaustively tested instruments, and is supported by an impressive body of research that extends back to its formation as an offshoot of the Interagency Language Roundtable (IRL) scale/interview, which had been making relevant contributions to the field of linguistics since the 1950s. None of the other exams has this track-record or the level of consistency and reliability of these combined tactics. For instance, the Common European Framework dates to 1991 – its body of research cannot yet be compared to the North American.

Isolated national exams of Portuguese, even if communicative (which not all of them are), satisfy their main objectives of awarding a distinction or of designating a certain level of command of Portuguese to allow enrollment in Lusophone national institutions when students are applying for a degree from that institution. But they have yet to offer the solid guidelines or developmental descriptions of proficiency levels, as the IRL/OPI do, and to develop a comparable body of research. In addition, an isolated exam does not allow for inter-language comparisons. As I've mentioned, at Stanford we can easily tell you which language is working more effectively with higher-level abilities, or compare similarities and differences between the performance of second-year students of several languages, such as Russian, Spanish, and Portuguese, knowing that they have all been evaluated through the very same instrument. This is one, but not the only, argument to justify the fact that the ACTFL/IRL scales and instruments are the measurement standard in the US. The American federal government, private foundations, state board of education, companies, and educational institutions all understand what an Advanced Mid or Level 3 is, be it in Portuguese, Swedish, German, French, or Greek. Any other classification system would not make sense in our context. It is as simple as that. All of these factors make ACTFL a logical choice for us, and for anyone in the United States who is serious about language evaluation.

*PLJ: What would you suggest to faculty as a first step to begin using assessment/evaluation in their Portuguese programs?*

One can never stress enough that the first and most important step for

language programs, courses, and even individual lessons is to identify the target. In other words, one must identify a desired result. This is most effectively done by using a reference framework, which will reflect a program's definition of language and linguistic competence. In other words, objectives will reveal one's beliefs of what language and linguistic competence are. As I mentioned before, at Stanford we use the ACTFL Guidelines as our framework. You don't have to be trained as an ACTFL/OPI-rater to use this framework. Even before I became a trained rater, studying the ACTFL speaking and writing guidelines changed the way I taught and evaluated my students.

They really gave me much deeper understanding of how to conduct assessment, and of how I should go about teaching.

When instructors start planning, they often tend to choose individual learning activities that clearly emphasize a certain skill or topic. And they choose activities they know students are going to like – such as a song, a video clip, a game, a field trip. This may engage the students momentarily, but if instructors do not have clearly-defined objectives and sound assessment strategies, as well as clear understanding of the current level of ability of their students, it's likely that such activities will remain disconnected from each other, and may not be very productive in terms of fostering language acquisition.

What I suggest to faculty in terms of evaluation is to use the “backward design”<sup>9</sup>, starting with the most general planning (program or course). The key for the entire process is the definition of the learning goals (What do you want your students to be able to do?)<sup>10</sup>, based on the students' current stage of language acquisition (What can they do at this point?). Once those goals are defined, one works “backwards” to determine how to assess whether students have or have not attained the stated goals (How will you know that they have achieved the goal? What instruments will you use to assess them?). The evaluation instruments will have to match the objectives in terms of concrete and observable evidence. Operationalized objectives are also called

---

<sup>9</sup> Genesee, F. and J. Upshur. (1996.) *Classroom-based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge. Harris, M. and P. McCann. (1994). *Assessment*. Oxford: Heinemann. Wiggins, G. (2005) *Understanding by Design*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development.

<sup>10</sup> Notice that we are using the communicative approach; therefore, it does not make sense to define the objectives in terms of

“What do you want the student to know?” Even if the objective addresses culture, we want the student to be able to do something observable. In other words, the objective should be defined as a rubric, in operational terms. Examples include the use appropriate structures to greet, meet and take leave in their immediate environment; simulate telephone conversations, and activities such as making reservations in restaurant and hotels; express desires, preferences and complaints; present a rehearsed 20 minute report on a cultural festivity in a Lusophone country, etc.

*rubrics* – the University of Minnesota has an excellent site on this, which I highly recommend.<sup>11</sup> Planning activities to help students reach the objectives can only come after these two preliminary stages have been completed. At this stage the instructor should ask himself or herself, “What is difficult for the students at this point? What can they not achieve by themselves? What might get in the way of this specific learning objective?”

The backwards planning summarizes quite effectively the essence of teaching and evaluating. If one keeps cycling through the three basic steps of (a) identifying specific learning goals; b) defining acceptable evidence; and c) planning instruction and class activities with reference to students’ progress, it becomes much easier to assess/evaluate the effectiveness of a lesson, a course, or a program. Clearly defining learning objectives is a productive and insightful experience for any administrator or instructor. Moreover, having access to these objectives guides students through self-assessment and learning, as they know what is expected of them.

Finally, the results achieved by the students are more revealing of the effectiveness/non-effectiveness of a lesson, course, or program than a questionnaire that solicits students’ opinions. Of course, it’s also important to have students’ evaluations by midterm and at the end of a course, but these data complement one another, and I am a firm believer that concrete results are worth more than opinions. They really represent what the lesson, course, or program has achieved.

---

<sup>11</sup> [http://www.carla.umn.edu/assessment/vac/evaluation/p\\_4.html](http://www.carla.umn.edu/assessment/vac/evaluation/p_4.html).

# ISSUES, TRENDS AND RECOMMENDED PRACTICE IN COLLEGE FOREIGN LANGUAGE OUTCOMES ASSESSMENT: AN INTERVIEW WITH JOHN MCE. DAVIS, UNIVERSITY OF HAWAI‘I AT MĀNOA

*PLJ- Please talk about your dissertation research. Why did you decide to write about evaluation/assessment in FL education?*

I have been interested in foreign language (FL) program evaluation and assessment<sup>12</sup> throughout my Ph.D. studies, though the specific idea for the dissertation came via my association with the Foreign Language Program Evaluation Project (FLPEP) at the University of Hawai‘i at Mānoa. FLPEP is a federally funded research group formed to help college foreign language educators engage in evaluation and assessment. FLPEP provides various types of evaluation and assessment-related support to FL educators. Personnel associated with the group deliver workshops and presentations, undertake FL assessment/evaluation research, generate and compile assessment/evaluation publications, and so on. Importantly, much of this activity—and much of my own assessment outreach and consultancy work—has been particularly focused on helping foreign language educators meet increasing demands for student learning outcomes assessment, a now prevalent phenomenon affecting all of U.S. post-secondary education. Such requirements will be well known to most FL educators in that they have probably experienced requests from their institution (e.g., from a dean or provost) to start outcomes assessment in their programs. The impetus behind these requests has to do with outcomes assessment functioning as an accountability-system, which accreditation agencies use to help ensure educational effectiveness in U.S. colleges and universities. That is to say, if a

---

<sup>12</sup> I use the terms ‘evaluation’ and ‘assessment’ following Norris’ (2006) distinctions. According to Norris, evaluation is “the gathering of information about any of the variety of elements that constitute educational programs, for a variety of purposes that primarily include understanding, demonstrating, improving, and judging program value. Evaluation brings evidence to bear on the problems of programs...” (p. 579). Assessment—differing slightly in meaning—is “the systematic gathering of information about student learning in support of teaching and learning. It may be direct or indirect, objective or subjective, formal or informal, standardized or idiosyncratic ... [and] ... provides locally useful information on learners and on learning to those individuals responsible for doing something about it” (Norris, 2006, p. 579). Evaluation in Norris’ taxonomy, then, is a superordinate category encompassing assessment. That is to say, assessment is a type of evaluation in that it is a similarly empirical, investigatory activity though one aimed specifically at analyzing student learning, whereas evaluation might investigate any type of program-related phenomenon.

university or college wants to be accredited (or re-accredited), they must show the regional accreditation commission that faculty and administrators are engaging in, and supporting, outcomes assessment throughout the institution. Evidence of such activity demonstrates that the institution is attending to educational quality and effectiveness. For faculty at the program or departmental level, this requirement (depending on the accreditation commission) typically involves development of an assessment plan, a mission statement, student learning outcomes statements, curricular maps, rubrics, implementation of student learning data-collection methods, and reporting of assessment processes and uses to the institution. All regional accreditation commissions have incorporated assessment requirements into their accreditation review procedures over the last 15 years or so, and higher education in general has been experiencing the impact of those mandates ever since.

The requirement to undertake student learning outcomes assessment represents an important change in higher education accreditation processes and a new reality for college/university foreign language educators. This state of affairs, I would argue, is a traditional research concern in language education studies. Applied linguistics and language education research has historically taken an interest in the ‘impact’ of accountability regimes on U.S. language education. Most of this type of research, however, has been conducted at the K-12 level. For example, researchers have examined the impacts of No Child Left Behind legislation on English language learners in U.S. public schools, given the special provisions the law stipulates for such students. Researchers have also looked at the impacts of NCLB on foreign language education in U.S. public schools, generally finding that the diversion of resources to math and language arts education enervates foreign language education in various ways (e.g., Rhodes & Pufhal, 2010; Rosenbusch & Jensen, 2005; von Zastrow & Janc, 2004). I likewise regard mandated outcomes assessment as a NCLB-type phenomenon in that it is an accountability system with intended national-level impacts, driven by political discourses concerned with educational quality, designed to reform educational delivery, and, thereby, educational effectiveness in U.S. higher education.

Given the pervasiveness of outcomes assessment, I noticed there had been comparatively little investigation into its influence on FL programs in higher education. The desired impact of assessment—from the accreditation commission point of view—is increased program-level inquiry into educational processes and use of assessment toward educational reform. In my view, it was unclear if this is happening in post-secondary FL education. Prior to my study, outcomes assessment in college FL programs had been addressed in a limited way in the FL research literature, mainly via commentary from a few foreign language assessment experts (Liskin-

Gasparro, 1995; Norris, 2006, 2009) and experienced assessment practitioners (Byrnes, 2008), as well as in a few case studies describing experiences undertaking assessment in university FL programs (e.g., Liskin-Gasparro, 1995; Ramsay, 2009; Walther, 2009). The general view emerging from these nascent discourses was that the national outcomes assessment mandate—originating in accreditation standards and promulgated by colleges and universities—is not an especially useful form of programmatic inquiry and reform. This largely accurate observation notwithstanding, to my mind there had been no empirically-based, theoretically-driven understanding of how, whether, and why mandated outcomes assessment facilitates or hinders improvement of FL education in U.S. colleges and universities. I thus thought we needed to know more about the role of accreditation-mandated assessment in post-secondary FL educational delivery.

*PLJ- What was the specific focus of your research?*

I decided to undertake an exploratory investigation of the general usefulness of assessment activity in FL higher education BA major programs, and, importantly, whether institutional assessment requirements, in particular (these for the most part the result of accreditation mandates), make those assessment activities more or less useful for FL educators.

Note that a key notion of interest was concrete assessment *use*—I wanted to investigate the ‘impact’ of mandated assessment in terms of how it seemed to contribute to real actions and decision-making addressing educational processes. The ultimate outcome of accreditation-mandated, assessment-based accountability systems is precisely this objective: concrete use of assessment findings (i.e., the information gleaned about student learning) toward program reform and improvement. Again, the FL research literature (and assessment research elsewhere) suggests that mandated assessment is not effective in accomplishing this aim. Rather, assessment requirements seem more successful at getting certain types of assessment infrastructure in place (e.g., a program mission/vision statement, student learning outcomes statements, curriculum maps, etc.), but less effective in “closing the assessment loop”—that is, having educators make decisions and take reformative actions on the basis of consistent, thoughtful consideration of student learning evidence. I was particularly interested, then, in knowing if the implementation of particular accreditation-driven assessment requirements were helping FL educators realize this specific goal. My overarching research question (RQ) captured this general interest: How does accreditation-mandated assessment contribute to assessment use in tertiary foreign language programs (RQ1)?

Further, to get a sense of how (and whether) assessment mandates engender useful assessment, I structured the study borrowing methods from program evaluation and organizational learning research. Overall, I wanted to know if

there was a relationship between the types of assessment-related structures that an institution asks FL educators to put in place and the degree to which educators are using assessment. I thus wanted to collect information on (a) how much assessment *capacity* existed in FL programs—that is, the extant infrastructures, practices, personnel characteristics, and institutional context, factors, etc., that enable programs to do useful assessment; and (b), how much assessment *use* was happening in FL programs—or, the various actions, decisions, instances of learning, awareness-raising, etc. that result from engaging in assessment.

The reason I wanted to know about assessment capacity and use is because of a hypothesized relationship between the two: more assessment capacity is proposed to result in more assessment use (an idea I borrowed from program evaluation and organizational learning research). That is to say, if a program has a robust and strong ability to do assessment—for example, faculty collaborate and communicate productively together on assessment work, they receive ample assessment support and incentives, leadership is committed to assessment, and so on—there is a greater likelihood that assessment efforts will be productively useful and used in desired ways.

Moreover, and importantly, the aspects of FL program assessment capacity I particularly wanted to know about were the specific assessment requirements and recommendations issuing from institutional (i.e., accreditation) assessment mandates. During accreditation review, accreditation commissions will look for evidence that institutions are managing and supporting assessment in particular ways; for example, whether they are providing assessment expertise and funding, or whether they are requiring programs to report on assessment activity (among other things). By exacting these requirements, accreditation commissions instantiate a type of assessment capacity in FL programs, and I was interested if, by meeting these requirements and developing capacity in this way, faculty were better able to undertake and use assessment toward improved processes.

Of course, the ability to undertake assessment/assessment capacity is comprised of a complex set of local conditions, some of which will be the result of responding to institutional, accreditation-related requirements and some the result of other forces (e.g., motivated faculty proactively building assessment capacity themselves). My aim, then, was to perform a kind of assessment ‘audit’ of as many college-level FL programs as I could, capturing each program’s overall level of assessment capacity and assessment use, and then look for any general relationships between assessment capacity and assessment use, but also the specific relationships between assessment use and the institutionally driven aspects of a program’s assessment capacity. Structuring the study in this way I thought would enable me to see what aspects of assessment capacity in a FL program would be most related to assessment use, and, especially, whether the institutionally mandated (and

accreditation-driven) dimension of a program's assessment capacity was more or less related to FL educators using assessment toward improvement-oriented ends. I posed four sub-research questions to capture these research concerns: What is the nature and extent of assessment capacity in college FL programs (RQ1.1)? Which assessment uses are occurring in college FL programs (RQ1.2)? What is the relationship between assessment capacity and assessment use in college FL programs (RQ1.3)? What is the relationship between accreditation-mandated assessment capacity and assessment use in college FL programs (RQ1.4)? As noted above, parsing the study into these four sub-questions was meant to shed light on my overarching research question: How does accreditation-mandated assessment contribute to assessment use in tertiary foreign language programs (RQ1)?

*PLJ- How did you organize your survey tool and to whom did you send it?*

Again, I needed to know about two categories of assessment activity happening in foreign language programs: the amount of assessment capacity and the amount of assessment use. I designed an online questionnaire that would gather this type of information. The first part of the survey asked about assessment capacity. The respondent was asked to indicate the degree to which certain capacity elements existed in their program in nine categories: (a) institutional assessment support, (b) institutional assessment policies and governance patterns, (c) assessment infrastructures, (d) programmatic assessment support and resources, (e) assessment-related leadership, (f) assessment-conducive program ethos, (g) assessment collaboration, (h) assessment communication, and (i) high-quality assessment activities and conditions (a catalogue of "best practices" demonstrated by highly competent, experienced programs with a history of successfully productive assessment). Each category had a number of questions (anywhere from 5 to 15) asking the respondent to rate the degree to which a particular aspect of assessment capacity existed in their program: for example, the extent to which "...people in the program are willing to collaborate with colleagues on outcomes assessment/program development work?" (1 = not at all, 2, 3, 4 = very much/a lot). Note that categories *a*, *b*, and *c* (institutional support, institutional policies and governance patterns, and assessment infrastructures) were comprised of items defined in terms of the particular requirements and recommendations that accreditation commissions stipulate, and thereby the sorts of practices and structures that institutions require faculty implement in their programs. Taken together, the capacity sub-categories were thought to comprise a relatively comprehensive assessment capacity framework, which, if present in a college FL program (across all the categories), would strongly dispose educators to use assessment in a variety of meaningful ways. The second part of the questionnaire asked about how assessment was being

used in the program: for example, “To what extent has anyone in your department/program used outcomes assessment findings (i.e., information about student performance) to develop/modify instruction/courses?” (1 = not at all, 2, 3, 4 = very much/a lot). The assessment capacity and use questionnaire items, so designed (along with a number of background information items), enabled me to collect information on the degree of assessment capacity and assessment use in FL programs at U.S. universities. The questionnaire was created online (using *SurveyMonkey*) and sent out to university and college FL educators via email. I targeted FL faculty who would be knowledgeable about assessment happening in their department or program. Typically these people were chairs, language section/division heads, or assessment specialists, though in many cases the most knowledgeable people were lower-division language coordinators or like-individuals.

Before sending out the questionnaire, I searched FL program websites and compiled a list of all university FL major programs in the U.S. (to the extent possible), as well as a list of contact names and email addresses for an assessment informant at each program. I contacted approximately 1513 FL major programs via email with a web link to the questionnaire. In the end, I collected data from 100 FL major programs.

Respondents from the 100 programs provided information about the degree of assessment capacity and use associated with their major program(s). Once the data were in, I wanted to find out which of the nine capacity categories in FL programs were most strongly related to assessment use (using inferential statistics), and I was particularly interested in the strength of relationship between the more ‘institutionally-oriented’ capacity categories and use. Again, I wanted to know whether more or less assessment capacity would correlate with more or less assessment use, and particularly if the existence and amount of institutionally-driven assessment capacity would enable a program to use assessment in constructive ways.

*PLJ- Generally speaking, what were your findings?*

At this point I should point out that the number of programs represented in the study ( $n = 100$ ; 6.6% of the population) does not generalize well to all FL programs at U.S. universities, which was one of the goals of the study. Yet, there was wide variability in the results, which I take to be representative of the *types* of assessment capacity/use trends in the U.S. higher education FL program population rather than the precise proportions in which these trends occur.

The overall conclusions to be drawn from my research results are that (a) programs differ greatly in amounts and types of assessment capacity and assessment use; (b) key types of capacity are more strongly predictive of assessment use than others; and (c) accreditation-related, institutionally-

driven types of assessment capacity do not have a strong relationship with assessment use.

Elaborating on these findings further (by research question), the existence of assessment capacity (RQ1.1) and assessment use (RQ1.2) in FL programs indicates some interesting trends. Regarding the extent of assessment capacity (RQ1.1), results suggest such capacity is highly variable with some programs reporting especially high amounts of capacity in all the nine-capacity areas, and others reporting relatively little. On balance, however, most programs have nascent (or entirely absent) assessment capacity in a majority of the capacity areas, *except* in the institutionally-driven categories for which a greater majority of programs reported fully developed or developing capacity levels.

Indications of the extent of assessment use in FL programs (RQ1.2) are similar. Some programs are frequently using assessment in a variety of ways, though the greater majority reported little assessment use. Moreover, a problematic finding for accreditation commissions, arguably, is that the most frequently noted type of assessment use is to meet institutional and accreditation requirements (e.g., reporting on assessment to the administration).

Given these levels of assessment activity, a number of inferential statistical procedures were conducted to find relationships between the various capacity categories and assessment use (addressing RQ1.3 and RQ1.4). Results addressing overall relationships between capacity and use (RQ1.3) suggest that the capacity types most related to, or predictive of, assessment use are associated with certain personnel-related factors within programs, particularly assessment-conducive program ethos (i.e., attitudes/thinking), effective assessment collaboration, effective assessment communication, and high-quality assessment activities/conditions. A second group of capacity categories—which include program assessment leadership, program assessment support, and assessment infrastructures—have weaker and moderate relationships with assessment use.

Moreover, the types of capacity least (and most weakly) related to assessment use are, crucially, the institutionally-driven capacity varieties, institutional support and institutional policies/governance patterns in particular. I interpreted these results as evidence addressing RQ1.4: that is, there appears to be a weak relationship between the accreditation-driven, institutionally mandated assessment capacity and assessment use in post-secondary FL programs. Further evidence to support this claim was found by dividing programs into high-use and low-use groups and analyzing levels of capacity by group. Programs that demonstrate little assessment use ( $n = 66$ ) tended to indicate the *most* capacity in the institutionally-driven assessment capacity categories: institutional support, institutional policies/governance patterns, and assessment infrastructures. By contrast, programs that demonstrate high

amounts of assessment use ( $n = 34$ ) indicated the *least* amount of capacity in the institutionally-driven assessment capacity areas and greater amounts of capacity in the more ‘program-internal’ capacity areas, particularly assessment collaboration, assessment communication, and high quality assessment activities/conditions.

The overarching conclusion I drew from these findings is that likelihood of a group of FL educators using assessment productively is more related to factors *originating within* programs—the way people think and act, and the methodological quality of their assessment efforts—than assessment mandates, requirements, and support coming from an institution. A somewhat grim implication of these findings for accreditors and university administrations, I argue, is that the current assessment-based accountability system—spearheaded by accreditation commissions and operationalized via institutional accreditation review—does not seem to be a sufficient condition for useful assessment to occur in FL programs. Certainly, institutional requirements and assessment support will help assessment efforts along and to some degree create circumstances that make assessment use possible. And it can be fairly said that without accreditation requirements spurring assessment on, very little assessment would be happening in post-secondary FL programs at all. Never-the-less, my results indicate that in FL programs where assessment capacity is strongly defined by a compliance with institutional requirements, with little evidence of additional program-internal types of assessment capacity (conducive leadership, assessment ethos, collaboration, communication, etc.), little meaningful assessment use is likely to ensue.

*PLJ- Where and when will the complete results be available?*

A full discussion of the results and findings will appear in a volume on assessment in FL education to be published by the National Foreign Language Resource Center and edited by John Norris, Yukiko Watanabe, and myself. It will be available sometime in 2013.

*PLJ- Please talk about the usefulness of evaluation/assessment to FL education.*

Despite generally negative feelings toward required assessment throughout higher education, I would argue that college language educators have much to gain from implementing assessment (or evaluation<sup>13</sup>) in their programs. One of the unsurprising findings from my study is that assessment in college FL education continues to be a largely bureaucratic exercise in satisfying administrative requirements. Of course, assessment is envisioned to be much more.

---

<sup>13</sup> My response specifically addresses the benefits of *assessment* in higher foreign language education (rather than *evaluation*) as per the focus of my dissertation research.

Assessment is meant to be, rather, a process of thoughtful, systematic inquiry into the delivery of education in college programs (Norris, 2006; Byrnes, Maxim, & Norris, 2010). Indeed, there is clear evidence that assessment can function in just this way and that language educators use assessment as a tool to understand and reform the language learning and teaching happening within their programs. To find out more about such examples, I encourage a visit to the FLPEP website<sup>14</sup> and perusal of the various publications and presentation listed there to see how FL

educators have been using assessment and evaluation to deepen their understanding of what they do as language teaching professionals (I particularly recommend Norris, Davis, Sinicrope, & Watanabe, 2009; Byrnes, Maxim, & Norris, 2010; see also the forthcoming NFLRC volume, noted above, for additional examples).

Persuasive arguments have been made elsewhere about the usefulness of assessment in FL programs (see in particular Byrnes, 2008, and Norris, 2006). To make the case here, I put to readers a preeminent example of assessment's potential: the Georgetown University German Department (GUGD), an exemplary case of FL educators using assessment to bring about an extensive curricular transformation of a German major program (described in detail in Byrnes, Maxim, & Norris, 2010). Assessment (and evaluation) was used at GUGD to address a known issue in university language education programs: creating a coherent major curriculum articulating beginning first-year instruction through to advanced-ability levels. In attempt to bridge the divide between advanced, literary types of language performances, and beginning, communication-oriented language learning, GUGD faculty and staff devised a specific approach to language pedagogy (focusing specifically on writing abilities) that used conceptions of language learning grounded in systemic functional linguistics, these codified in specific articulations of German writing literacy, and realized pedagogically via a curriculum organized around sequenced, genre-defined writing tasks.

Assessment was fundamental to this curricular innovation. Early on in program development efforts, assessment was understood as part of a symbiotic relationship with curriculum and instruction, each meant to inform and reform the other. It will be important to point out that the role of assessment in this transformation—crucially—was not as a post hoc, auxiliary add-on arising out of institutional requirements. Rather, assessment was seen as an integral and necessary part of the innovation process. Fundamentally, assessment provided the window through which personnel could “see” their curricular innovations in action, and as such, information about student learning became a bellwether of curricular functioning. Over time and after many assessment-driven reform iterations, feedback from

---

<sup>14</sup> <http://nflrc.hawaii.edu/evaluation/index.htm>

student writing performances (and other sources) was continually fed back into curricular modifications, the result being a carefully crafted, integrated major curriculum moving in a coherent trajectory from beginning to advanced levels.

For language educators delivering instruction in less commonly taught languages, there is much to recommend for assessment (and evaluation) on the basis of the GUGD example. A remark I heard during an assessment workshop captures well assessment's potential: "knowledge is power." Ultimately, I think, assessment in the GUGD instance empowered people to take control of the educational processes happening in their programs and refashion them in ways reflecting the educational vision and values of educators in that particular context. To further describe some of the GUGD's assessment achievements, and the achievements of others elsewhere, I will end with a shortlist of key transformative possibilities (elaborating on a list from Norris & Liskin-Gasparro, 2009, as well as from Byrnes, Maxim, & Norris, 2010) that can occur when people energetically engage in a process of educational inquiry using assessment and evaluation methods. By engaging in assessment, FL educators are able to...

- specify valued expectations for FL development and achievement, and provide clear learning and instructional targets for teachers and students;
- concretely evidence students' actual knowledge, abilities, and dispositions to various audiences;
- enable systematic reform of curriculum and instruction on the basis of evidence;
- align instruction with curriculum
- initiate fruitful, illuminating dialogues within and across FL programs and constituencies
- create productive, collaborative communities (potentially across traditional disciplinary divides) focusing collectively on student learning;
- raise awareness about noteworthy aspects of a FL program (e.g., learning targets, student achievement) among students, faculty, and the institution.
- engender programmatic thinking (e.g., in terms of how course content/instruction articulates with proximate courses, as well the overall curricular structure);
- streamline uses of assessment tools, revealing inefficiencies and redundancies;
- cogently support requests for resources
- demonstrate the value of FL studies to students, the institution, and the public (at a time when language education is increasingly asked to justify itself)
- increase program ownership;

- beget cycles of iterative improvement;
- expand understandings of language learning and pedagogy, furthering scholarship and professional development;
- improve student learning in targeted, systematic, locally-valued ways

*PLJ- What would you suggest to faculty as a first step to begin using assessment/evaluation in their Portuguese programs?*

It will be important to first point out that advice for starting assessment or evaluation efforts will vary depending on the nature of the program (e.g., the size of the program), the program's purposes for undertaking assessment, and, more generally, the social and cultural context within which the program functions. Further, much could be said about starting assessment/evaluation (e.g., gauging evaluation/assessment 'readiness') since gearing up and planning to do assessment is itself a crucial first stage in laying the groundwork for useful, meaningful assessment/evaluation to come. Nevertheless, a few recommendations can be made to help initial efforts off to a good start, which would seem to apply to most college FL programs (in my opinion).

*Be inclusive in initial efforts.* The usefulness and productiveness of assessment/evaluation is increased when it proceeds democratically, with everyone 'on board', and reflecting the desires and goals of a program majority (ideally). During initial discussions, then, in which assessment is being planned or pitched, try to be as inclusive as possible of all the relevant stakeholders or stakeholder groups in your program (if practical do so). A few key groups to keep in mind: people in leadership roles since these individuals will be instrumental in supporting assessment/evaluation efforts and using assessment results in decision-making. Also, try to include students. Students bring a useful perspective to assessment efforts; they can speak to assessment needs and respond well to involvement in educational decision-making that ultimately impacts them most<sup>15</sup>. Note, however, that the above advice depends on people being willing and generally open to (or at least not overtly obstructive of) the idea of assessment/evaluation. Contextual factors may contradict the above; it can be better to move forward with a minority of willing participants in the interest of getting assessment/evaluation done, rather than persist with a reluctant, larger group.

*Get technical assistance.* The entire assessment/evaluation enterprise is helped along considerably with some expert advice. To be sure, the bulk of assessment/evaluation planning, methods development, data collection, interpretation, etc. will need to be done by non-experts/local people, but it can be productive to get some expert assistance, especially at beginning

---

<sup>15</sup> Assessment is also good professional training for graduate students

stages. Such expertise can be sought from a number of sources. Obviously, anyone within the program with assessment, evaluation, or even language testing expertise should be involved in development projects. Often, there will be some kind of assessment support unit at your institution that exists to help faculty and staff with their assessment/evaluation work. Look into what this entity offers. Most provide workshops and training on assessment methods, or consulting services, even technology support. Assistance may also be found in other departments and units at your institution. Are any other language departments or units doing assessment? Is there assessment/evaluation research expertise in a local education department or departments/programs elsewhere? Search the institution thoroughly for potential support since there may be conveniently local expertise able to lend a hand.

*Self-educate.* Ultimately, those undertaking assessment/evaluation will take on much of the burden of assessment/evaluation work themselves, and to do so, some assessment/evaluation skills and knowledge will be required. To the extent possible, it will be worth having participants read up on some evaluation/assessment literature, as well as participate in any workshops and hands-on training opportunities (see above). As a first step toward doing so, I particularly recommend looking into the various resources offered by FLPEP at the project website (see above). These resources are specifically designed for foreign language assessment/evaluation and foreign language educators. As a start, and to get acquainted with some key ideas, I suggest looking at a document entitled *Roles and responsibilities for evaluation in foreign language programs* (Norris & Watanabe, 2007<sup>16</sup>). This is a short, step-by-step guide to the particular evaluation approach espoused by the FLPEP group (one informed by utilization-focused ideas developed by Michael Quinn Patton) and provides some of the basic ideas and overall FLPEP framework for doing and using evaluation and assessment in university/college foreign language programs. The other publication I would highly recommend is *Toward useful program evaluation in college foreign language education* (Norris, Davis, Sinicrope, & Watanabe, 2009). This volume presents a number of case studies depicting university FL educators' experiences using evaluation/assessment toward program development. It provides useful examples of how evaluation can be done in FL programs and vividly demonstrates the possibilities for FL program understanding and reform using assessment/evaluation methods. In addition to these two publications, there are numerous like resources at the site that will help FL educators build practical assessment/evaluation skills and knowledge, as well as show how assessment and evaluation is being used to good effect in college FL programs.

*Seek out funding.* Following on from points above about resources, securing

---

<sup>16</sup> <http://nflrc.hawaii.edu/evaluation/files/Roles%20and%20Responsibilities%20booklet.pdf>.

extra funding for assessment will make some of the above recommendations possible. For example, funding can be used to bring in assessment experts/consultants, for assessment-related conference travel, for professional memberships, for faculty course buy-outs, to pay graduate assistants for assessment work, to purchase equipment (e.g., recording devices, etc.), software, reference materials, and so on. Despite the fact that all of higher education is somewhat cash-strapped currently, you may find that assessment funding is still available. Entreaties should be made locally, to whoever holds the purse strings in the department/program, to set aside funds for assessment/evaluation work. Further, your institution may provide funding for developing assessment capacity. Some institutions provide assessment grants and other forms of financial support, and I have seen people unaware such resources exist. Moreover, bear in mind that competently prosecuted, productive assessment/evaluation helps with subsequent requests for funding, and it may be possible to parlay successful assessment efforts in additional money some time down the road.

*Start small.* Finally, I would tentatively recommend a small, circumscribed assessment/evaluation project to get things started (if possible). I might be hard pressed to define what a “small” assessment project is, though something like a preliminary investigation into student perceptions (e.g., of a course, a sequence of courses, or their own learning progress), I imagine, would be of the scope I have in mind. It is important that the first assessment/evaluation effort be a successful one—to that end, a modest project has a number of attractive aspects. First, a useful assessment project is necessarily a finished one, and a small, feasible project may be easier to get accomplished in a timely way. Further, a smaller project might require less in the way of resources, which will be helpful if such resources are unavailable or scarce. Also, a modest, initial assessment success over the short term will demonstrate the usefulness and efficacy of assessment/evaluation, potentially generate support for future projects, and possibly win over those who lacked enthusiasm the first time round. Ultimately, however, the size and scope of an assessment or evaluation project will be determined by the particular needs and purposes of local stakeholders. The above advice, then, is simply to point out that feasibility and the likelihood of really getting a project done should be kept in mind when starting out with your program’s assessment/evaluation endeavors.

## Bibliography

- Byrnes, H. (2008). Owning up to ownership of foreign language program outcomes assessment. *ADFL Bulletin*, 39(2-3), 28-30.
- Byrnes, H., Maxim, H., & Norris, J. M. (2010). Realizing advanced FL writing development in collegiate education: Curricular design, pedagogy, assessment. *Modern Language Journal*, Monograph. Cambridge: Blackwell
- Liskin-Gasparro, J. (1995). Practical approaches to outcomes assessment: The undergraduate major in foreign languages and literatures. *ADFL Bulletin*, 26(2), 21-27.
- Norris, J. M. (2006). The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs. *Modern Language Journal*, 90(4), 590-597.
- Norris, J. M. (2009). Introduction to the volume. In J. M. Norris, J. McE. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe (Eds.), *Toward useful program evaluation in college foreign language education* (pp. 1–4). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Norris, J. M., Davis, J. McE., Sinicrope, C., & Watanabe Y. (Eds.) (2009). *Toward useful program evaluation in college foreign language education*. Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Norris, J. M., & Liskin-Gasparro, J. (2009). The consequences of accreditation and outcomes assessment for college foreign language programs. Paper presented at the invited colloquium “Critical issues at the interface between assessment and U.S. language education policy”, at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Denver, CO.
- Norris, J. M., & Watanabe, Y. W. (2007). Roles and responsibilities for evaluation in foreign language programs. Retrieved from <http://www.nflrc.hawaii.edu/evaluation/files/Roles%20and%20Responsibilities%20booklet.pdf>
- Ramsay, V. (2009). Study abroad and evaluation: Critical changes to enhance linguistic and cultural growth. In J. M. Norris, J. McE. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe (Eds.), *Toward useful program evaluation in college foreign language education* (pp. 163–182). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.
- Rhodes, N. C., & Pufahl, I. (2010). *Foreign language teaching in U.S. schools: Results of a national survey*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics
- Rosenbusch, M. H., & Jensen, J. (2005). Status of foreign language programs in the NECTFL states. *NECTFL Review*, 56, 26-37.
- von Zastrow, C., & Janc, H. (2004) *Academic atrophy: The condition of the liberal*

*arts in America's public schools*. Washington, DC: Council for Basic Education.

Walther, I. C. (2009). Developing and implementing an evaluation of the foreign language requirement at Duke University. In J. M. Norris, J. McE. Davis, C. Sinicrope, & Y. Watanabe (Eds.), *Toward useful program evaluation in college foreign language education* (pp. 117–138). Honolulu, HI: University of Hawai'i, National Foreign Language Resource Center.



# A PROBLEMÁTICA DA AVALIAÇÃO DA PRODUÇÃO E COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS EM PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Bruno de Andrade Rodrigues

*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro*

Livia Assunção Cecilio

*Università di Bologna*

## **Resumo**

Propusemos neste trabalho uma reflexão acerca da avaliação no domínio da produção e compreensão escrita de aprendizes de português como segunda língua e língua estrangeira, discutindo, para tanto, os objetivos subjacentes à elaboração de testes/provas que visam à avaliação da competência textual do aprendiz estrangeiro. Apresentamos e analisamos alguns critérios relevantes à elaboração de testes, com o intuito de auxiliar o professor na elaboração de um instrumento de avaliação válido e coerente com os objetivos do curso. A preocupação com a determinação de critérios para a elaboração de um instrumento que permita ao professor avaliar com segurança a competência textual do aluno não pode mascarar o fato de que a atividade linguística não pode ser avaliada mediante um único instrumento formal. Assim, não obstante as provas serem os instrumentos de avaliação mais utilizados nas diversas instituições e níveis de ensino, elas são apenas uma etapa de um longo e contínuo processo avaliativo.

**Palavras-chave:** avaliação, competência, aprendizagem, escrita.

## **Introdução**

Avaliar está entre as tarefas, tradicionalmente, atribuídas a todo professor. É ela uma etapa importante no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante o reconhecimento de sua relevância, a avaliação suscita ao professor algumas questões imediatas, cujas respostas servem para orientá-lo na construção de atividades, a saber, “quem” avalia, “por que” se avalia, “o que” se avalia, “como” se avalia e “quando” se avalia.

Neste artigo, intentamos focar a questão da avaliação no domínio da produção e compreensão escrita de aprendizes de PL2E<sup>17</sup>, discutindo, para tanto, não só os objetivos subjacentes à elaboração de testes/provas<sup>18</sup> que

---

<sup>17</sup> Sigla cunhada pela professora Rosa Marina de Brito Meyer (PUC-RJ), que significa Português como Segunda Língua para Estrangeiros.

<sup>18</sup> Pedrazzini define o teste/prova como um “instrumento para diagnosticar ou medir os

visam à avaliação da competência textual do aprendiz estrangeiro, bem como os critérios empregados para a determinação da adequação desse instrumento de avaliação, relativamente àqueles objetivos e às condições de ensino-aprendizagem de PL2E.

### **A avaliação: o confronto entre duas visões**

Quando tomada como objeto de reflexão, a avaliação deve ser encarada como um processo contínuo e ininterrupto, para cujo sucesso confluem consciência docente da função dialógica desempenhada por ela entre o agente avaliador (professor) e o agente construtor do conhecimento (aprendiz estrangeiro), coerência e consistência (Júdice, 2000). No tocante à primeira condição, a avaliação do aprendiz de PL2E supõe a instauração de um diálogo entre quem avalia e quem é avaliado, de tal sorte que este último possa, ao longo do processo, ir desenvolvendo uma consciência da aquisição da língua e da cultura-alvo. Destarte, importa fazer ver ao aprendiz que ele é um agente do próprio processo de aquisição da língua-alvo.

A coerência, a seu turno, envolve a relação adequada entre os procedimentos empregados, quais sejam, a abordagem, o planejamento, o objetivo, o método e as atividades. Importa que essa etapa esteja em consonância com as etapas anteriores do processo e que ela não seja vista como definitiva.

A consistência consiste na relação harmoniosa dos instrumentos e critérios utilizados com a abordagem adotada pelo professor. Ela depende também de que tais instrumentos e critérios sejam “praticáveis, confiáveis e válidos” (Júdice, 2000:56).

A consciência docente da necessidade de encarar a avaliação como uma etapa intermediária de um complexo processo de ensino-aprendizagem não se deu sem a superação de uma compreensão antiquada do significado de avaliar. Como bem observa Júdice (ib.id.), no tocante ao modo como os professores, não há muito tempo, avaliavam a produção escrita dos estudantes, eram comuns propostas de redação com vistas a avaliar o desempenho deles, sem que, por um lado, os professores tivessem consciência clara das questões teóricas e pedagógicas implicadas aí; e, por outro lado, sem que as próprias propostas fossem baseadas em critérios seguros. A autora acrescenta que esses professores acreditavam fosse o texto um produto acabado, ao qual deveriam atribuir uma nota. A avaliação, nesse sentido, era, para eles, “ato ou efeito de determinar o valor de” (Júdice, ib.id.).

A essa altura, cabe ressaltar, entretanto, que o processo avaliativo não se pode reduzir à aplicação de provas e à classificação dos alunos por meio de notas. Rea-Dickins e Germaine (1998) afirmam que o processo de avaliação é

---

aprendizes, caracterizado por procedimentos e regras de uso o mais possível explícitas e unívocas” (2001:297, Glossário. Tradução nossa). No presente trabalho, usaremos a palavra “teste” ou “prova” no sentido indicado por Pedrazzini, sem distinção entre os dois termos.

frequentemente equiparado à aplicação de provas:

No entanto, para os autores, a testagem é apenas um componente do processo de avaliação<sup>19</sup>. Assim, podemos concluir que a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem e por isso é um termo mais abrangente que se refere ao processo geral de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, enquanto a prova é entendida como um instrumento de avaliação usado tipicamente ao fim de determinado período para medir o que o aluno aprendeu (Furtoso, 2011:110 apud Rea-Dickins; Germaine, 1998:3)

Claro é também que a prova, ou qualquer outro instrumento formal de avaliação, sem embargo das críticas que sobre ela tem recaído quando pensada limitadamente como forma de avaliar apenas a aquisição pelos aprendizes dos conteúdos ensinados, não pode ser descartada:

[...] em nosso sistema educacional, as ‘provas’ (e o nome é sugestivo) são obrigatórias, dado o clima de desconfiança que acompanha a avaliação. Mesmo porque elas não vão mais ocupar o lugar central do processo avaliativo, mas seu papel vai ser equiparado ao de outras medidas. E, como tal, não deixam de ser relevantes enquanto momentos de reflexão individual. Além disso, o aluno vai ter de enfrentar, em sua vida situações de avaliação formal, em que tem de estar preparado para controlar seu estado emocional e sua ansiedade (Scaramucci, 1997:84-85).

A prova é, outrossim, o instrumento de avaliação mais utilizado nas diversas instituições e níveis de ensino – fato esse que, por si só, impõe-nos a necessidade de refletir sobre seu processo de construção. Vamo-nos deter, nas próximas seções, a apresentar e discutir alguns critérios relevantes à elaboração de um instrumento de avaliação, apresentados por Santos (2007) e uma tipologia de provas, esposada por Pedrazzini (2001), Weir (1993) e Weigle (2002), que pode ajudar os professores na elaboração de provas válidas e coerentes com os objetivos do curso.

### **A construção de um instrumento de avaliação: conhecendo alguns critérios**

A preocupação com a determinação de critérios para a elaboração de um instrumento que permita ao professor avaliar com segurança a competência textual<sup>20</sup> do aprendiz estrangeiro não pode mascarar o fato de que não há um

---

<sup>19</sup> Nota da autora: “It is common belief that evaluation means the same as testing, and that while students are being tested evaluation is taking place. However, testing is only one component in the evaluation process.” (Rea-Dickins; Germaine, 1998:3).

<sup>20</sup> A competência textual é um componente da competência comunicativa. É ela que habilita um usuário da língua a construir textos bem-formados, a distingui-los de um aglomerado incoerente de frases, bem como a parafrasear ou resumir um texto e avaliá-lo segundo sua

método avaliativo infalível e melhor, mas tão somente aquele que se cuidará mais adequado ao contexto de ensino em que estão envolvidos professor e estudantes.

Brown (2001) chamou a atenção para a importância de questionar a adequação de alguns critérios tradicionalmente adotados nos estudos de avaliação em língua estrangeira, entre os quais o de validade e confiabilidade. A esses critérios, Santos (2007:36) acrescentou os de autenticidade, interatividade e efeito retroativo, tomados de Bachman e Palmer (1996:17) – procedimento de que resultou o seguinte elenco, abaixo descritos:

a) Validade

Esse critério está relacionado ao conceito de construto de linguagem, isto é, ao conjunto de pressupostos teóricos sobre as experiências de linguagem. Assim, as atividades propostas serão válidas sempre que adequadas a pressupostos relacionados, por exemplo, ao que é linguagem, ao que é ensinar língua (particularmente, ao que é ensinar uma língua estrangeira). A validade auxilia o professor a interpretar os resultados do teste proposto. Claro é, entretanto, que as interpretações devem ser justificadas e, ao fazê-lo, o professor não pode limitar-se a fazer asserções sobre ser ou não o teste válido. Quando justificadas, as interpretações devem fazer ver que o desempenho do aluno exprime as habilidades que foram avaliadas.

A validade também pode ser entendida relativamente ao ponto de vista do aprendiz, que projeta sobre o teste suas expectativas. Assim, a validade deverá ser pensada como uma “validade de face” (Brown, 2001), na medida em que nos chama a atenção para a própria forma como o aluno encara uma questão, uma tarefa ou ponto em foco numa avaliação.

b) Confiabilidade

A confiabilidade diz respeito à consistência entre os critérios empregados na avaliação. Por meio desse critério, o professor deve cuidar para que o teste encerre enunciados claros e legíveis, plano adequado, etc. Ademais, deve providenciar condições adequadas à sua aplicação (sala, equipamento).

Também a confiabilidade impõe ao professor um cuidado com a correção, a qual deve ser realizada na base de critérios bem definidos.

c) Autenticidade

Por esse critério, deverá o professor cuidar para que as tarefas propostas estejam adequadas à realidade linguística da qual participa o aprendiz. Em outras palavras, deverá elaborar atividades que representem o real uso da língua. O teste deve abrigar questões que representem amostras de uso da língua-alvo em contextos em que os alunos podem-se ver envolvidos (fora da sala de aula). Disso se conclui que um teste é tanto mais autêntico quanto puder oferecer assuntos pelos quais os aprendizes se interessem.

d) Interatividade

---

complete (Koch, 2006).

Aqui, a preocupação do professor deve recair sobre o envolvimento dos aprendizes com as atividades propostas no teste. Durante a realização de um teste de língua, um estudante deve valer-se de sua competência linguística (ou seja, conhecimento do código linguístico), de estratégias metacognitivas (por meio das quais ele controla e regula o próprio conhecimento), deve ainda reconhecer o que está sendo solicitado a ele fazer. Ao entender a interatividade como uma resposta do estudante ao teste, também convém levar em conta o aspecto emocional dela. O professor deve estar atento ao fato de que, durante a realização do teste, o estudante só pode contar com as instruções da tarefa, com o plano da avaliação; portanto, não mais com as contribuições do próprio professor e de seus colegas de classe. Disso se segue que o grau de interatividade, ou seja, do envolvimento do estudante com o teste, deverá medir-se na clareza com que as questões foram elaboradas. Segundo Santos (2007:42),

“(…) é muito importante que as instruções em uma avaliação sejam claras para que não interfiram no desempenho do avaliando e consequentemente no grau de interatividade esperado pela tarefa, já que, às vezes, o aluno não desempenha uma tarefa conforme a expectativa dos avaliadores devido a problemas na própria instrução da tarefa, o que também está relacionado à confiabilidade da avaliação”.

#### e) Impacto ou efeito retroativo

A prática de elaboração de testes varia de acordo com o contexto sócio-histórico em que se dá. Os testes são, pois, produtos de condições socioculturais determinadas e, como tais, vão refletir os valores e objetivos de uma dada sociedade. Os efeitos de um texto recaem tanto sobre a sociedade quanto sobre um indivíduo; por conseguinte, não pode o professor descuidar da consideração deles. Pense-se na mudança ocorrida em provas de língua portuguesa em vestibulares, com a produção de documentos destinados a fornecer diretrizes para o ensino dessa língua na escola (PCNs, por exemplo) e com a crescente preocupação de linguistas, na década de 1970, com a forma como o ensino de língua portuguesa vinha sendo desenvolvido há muito tempo. Referimo-nos ao ensino da língua portuguesa que vinha se desenvolvendo, em bases estruturalista-normativistas, não sem o conseqüente desconforto experimentado por aqueles que neles estavam envolvidos, e que, destinado a desenvolver nos alunos a capacidade de dissecar a língua para posterior classificação de suas entidades, em atividades que faziam abstração completa do seu uso, não parecia contribuir para que eles viessem a ler e escrever segundo os parâmetros da gramática normativa. A pressão dos especialistas e medidas de nossas autoridades políticas levaram a que a comunidade de profissionais responsáveis pela elaboração dos exames de vestibular mudassem a forma de confeccionar as provas de língua portuguesa, que não mais contemplariam questões de gramática abstraída do

uso da língua. As questões passaram a integrar a gramática aos processos de construção dos sentidos dos textos. Claro está que tal mudança forçou os professores a repensar a forma como vinha trabalhando a língua em sala de aula.

### **Propósitos e finalidades da prova: para uma tipologia**

Esperamos tenha ficado claro até aqui que uma avaliação adequada depende da elaboração de um teste com objetivos claros e definidos. Assim, com base nos trabalhos de estudiosos, como Pedrazzini (2001), Weir (1993) e Weigle (2002), lançaremos algumas reflexões sobre a elaboração de provas que visem a identificar as habilidades de compreensão e produção escrita do aluno estrangeiro.

#### **Provas para avaliar as habilidades de compreensão escrita**

A construção de provas de compreensão escrita nos coloca diante de duas escolhas: a) tipo e gênero textual e b) o objetivo da leitura. Segundo Pedrazzini (2001), devemos ponderar sobre alguns aspectos que envolvem a compreensão de um texto escrito:

- Qual é a ideia ou informação principal do texto?
- A tipologia do texto é familiar aos alunos?
- O tamanho do texto é adequado?
- Que tipo de tarefas<sup>21</sup> prevemos para a compreensão (encontrar informações específicas, ter uma ideia geral do conteúdo)?
- Se trata de tarefas que refletem operações de leitura para uma finalidade real?
- Que tipo de formato escolhemos (múltipla escolha, respostas breves)?

Dessa forma, Pedrazzini (2001) oferece-nos as seguintes tabelas<sup>22</sup>, em que explicita um conjunto de capacidades que convém avaliar e um conjunto de escolhas que deve fazer o professor quando da elaboração do teste. Uma e outra escolha pode implicar a capacidade de previsão do professor sobre certas atitudes e/ou capacidades do estudante em face das tarefas propostas, como, por exemplo, quando escolhe um texto e mede, previamente, o tempo consumido pelo estudante na leitura.

---

<sup>21</sup> “Tarefa é um termo usado em linguística aplicada para se referir a uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daquelas usadas nos moldes tradicionais. Ela tem um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado em uma secretária eletrônica, etc.” (Scaramucci, 1999:110).

<sup>22</sup> Todas as tabelas apresentadas neste trabalho foram adaptadas para os nossos propósitos.

<b>Capacidades</b>
➤ Discorrer sobre um texto rapidamente:
- identificar uma parte específica;
- inferir a mensagem geral;
- identificar uma informação específica.
➤ Ler atentamente para compreender as informações principais e detalhes importantes:
- compreender inferências;
- deduzir o significado de termos a partir do contexto;
- compreender funções comunicativas sem indicadores explícitos.
➤ Conhecer e compreender:
- noções de causa, efeito, finalidade, comparação, etc.;
- estrutura sintática da frase;
- os indicadores do discurso;
- a coesão a nível lexical e/ou gramatical;
- o léxico.

<b>Escolhas / previsões</b>
- gênero textual: conto, crônica, carta pessoal, e-mail, artigo de jornal, etc.;
- aspectos relacionados ao conteúdo gramatical, lexical, temático;
- aspectos de coesão e coerência;
- familiaridade com o assunto;
- tipo de informação (abstrata / concreta);
- força ilocutória (efeito desejado pelo autor);
- canais de apresentação (imagens, layout, etc.);
- velocidade prevista para a compreensão do texto;
- familiaridade com a tarefa, ajuda para a compreensão, instruções em L1/L2;
- eventual integração com uma atividade de produção oral/escrita.

### **Provas para avaliar as habilidades de produção escrita**

Em relação à elaboração de provas para avaliar as habilidades de produção escrita, citem-se dois tipos de avaliação:

- a que se destina a mensurar os conhecimentos gramatical, lexical, ortográfico, bem como os de pontuação, separadamente, com testes de tipo objetivo (ex.: completar formulários, revisar textos com erros de gramática, ortografia, etc.). Tal tipo de testes avalia as habilidades de escrita de modo indireto, já que a avaliação não reconhece as relações entre elas dentro do conjunto;
- a que se destina à confecção de testes de tipo direto, ou seja, que avaliam a capacidade de o aluno realizar uma tarefa em uma determinada situação. Para tanto, deve-se levar em conta aspectos como registro (escolha da variedade linguística adequada) e adequação entre a ação e o contexto (escrever um texto sobre um dado assunto, responder uma carta, resumir um texto, descrever uma imagem, etc.).

No tocante às capacidades que devem ser avaliadas e as escolhas que devem

ser feitas para a feitura de uma prova de produção escrita, oferecemos os quadros abaixo:

<b>Capacidades</b>
- de interagir (expressar opinião, ideias; pedir informações, ajuda; dar ordens, aconselhar, etc.);
- de dar informações (descrever fenômenos, argumentar, etc.);
- a nível microlinguístico (ortografia, gramática, léxico, elementos de coesão, indicadores do discurso, etc.).

<b>Escolhas / previsões</b>
- gênero textual: formulário, carta, bilhete, manual, artigo de opinião, etc.;
- assunto: especificidade, pessoal/impessoal, objetivo, inventado, etc.;
- canal de apresentação: integração de elementos visuais, apresentação;
- destinatário;
- tempo à disposição;
- extensão do texto;
- suporte disponível: uso de dicionário, instruções na L1;
- familiaridade com a tarefa

Clara nos parece a importância de tomar decisões relativamente às capacidades que se pretende avaliar, bem como às escolhas atinentes à constituição de testes de compreensão e produção escrita. Vale notar ainda que, uma vez consideradas, em conjunto, as experiências de ensino-aprendizagem, de avaliação e a competência comunicativa em PL2E, à luz de uma abordagem de linguagem que contemple contextos reais de uso, a atenção de quem avalia deverá recair sobre o “como” e “o quê” deve ser avaliado. Segundo Weir (1993), uma abordagem de tipo comunicativo leva o

professor a construir uma prova baseando-se em alguns requisitos essenciais, como:

- a atenção ao conteúdo;
- contextualização da prova;
- comunicação de tipo realístico;
- execução de situação autêntica;
- possibilidade de resultados/escolhas imprevistos;
- amplo espaço à interação.

Um dos maiores desafios na preparação de uma prova é “recriar” as condições de tipo pragmático, ou seja, de uma prova que inclua atividades que representem contextos reais de uso da língua (Pedrazzini, 2001). Não custa lembrar que, se assumimos como lícito o pressuposto de que a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da aquisição da cultura que a subsidia e de que toda forma de avaliação deve medir o grau de competência comunicativa do aprendiz nessa língua, é razoável esforçar-se por construir testes cujas atividades representem amostras de usos reais da língua em contextos socioculturais igualmente representativos.

Destarte, acreditamos que a validade dos testes de produção e compreensão escrita em PL2E depende de que o professor leve em conta todos os aspectos envolvidos na sua elaboração que foram ventilados neste trabalho.

### **Considerações finais**

Para levar a efeito nossas reflexões, gostaríamos de insistir em que todo o esforço docente na tentativa de aprimorar seus instrumentos de avaliação (que não se limitam a testes/provas) depende da adoção de uma abordagem linguística que lhe permita contemplar a língua como “lugar de interação”, como “atividade intersubjetiva”, como forma de ação social que atende a necessidades socialmente determinadas. Ao compreender assim a língua (ou linguagem), não custará ao professor entender seus aprendizes como agentes linguísticos, atores sociais, que atuam, em cooperação, em contextos sociais determinados, com propósitos e papéis também socialmente determinados (Koch, 2006).

Quando considerada a necessidade de não se supor ser o teste a única forma adequada de avaliação, cabe lembrar a lição de Dik (1989, *apud* Neves, 2004), segundo a qual a competência comunicativa é uma entre outras quatro capacidades (epistêmica, lógica, perceptual e social) mobilizadas pelo falante quando usa uma língua. A atividade linguística, na medida em que envolve, além da competência comunicativa, um complexo de capacidades, não pode ser avaliada mediante um único instrumento formal. Esse instrumento deve ser encarado como uma etapa de um longo e contínuo processo avaliativo.

## Bibliografia

- Bachman, L.; Palmer, A. (1996) *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Brown, H. D. (2001) *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco State University: Longman, (2ª ed.).
- Furtoso, V.A.B. (2011) *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. São José do Rio Preto: UNESP (Tese de doutorado).
- Koch, I. (2006) *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.
- Neves, M. H. de M. (2004) *Gramática Funcional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Júdice, N. (2000) *Avaliação: um instrumento de diálogo*. In: Júdice, N. (org.) *Português/ língua estrangeira – leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto.
- Pedrazzini, L. (2001) *Prove e compiti per la valutazione dell'apprendimento di una lingua straniera*. In: Gattullo, F. (org.) *Valutazione degli apprendimenti linguistici*. Milano: La Nuova Italia, pp. 73-99.
- Rea-Dickins, P. & Germaine, K. (1998) *Evaluation*. 4ª ed., Oxford: Oxford University Press.
- Santos, L. G. (2007) *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. UFGS: RS (Dissertação de Mestrado).
- Scaramucci, M. V. R. (1999) *CELPE-Bras: um exame comunicativo*. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ednub, pp.105-112.
- . (1997) *Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de Português língua estrangeira*. In: Almeida Filho, J. C. P. (Org.) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, pp. 75-88.
- Weigle, S.C (2002) *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Weir, C. J. (1993) *Understanding and Developing Language Tests*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

Como, Elena (org.). *Ao redor do mundo: Leituras em português, Vol. 1*. New York: Atlântico Books, 2011. Pp. 154. ISBN: 978-09840580-1-3 (0-984-05801-X)

Mércia Santana Flannery  
*University of Pennsylvania*

Tem havido tanto interesse na língua portuguesa recentemente, partindo de estudantes de tão variadas experiências, que a necessidade de continuar a desenvolver práticas pedagógicas e material apropriados continua se intensificando. Ensinar português como língua estrangeira é interessante! Imagine a variedade de países lusófonos, com a sua riqueza de culturas e de expressões linguísticas particulares. Esta situação cria um espaço rico de possibilidades, tanto do ponto de vista do desenvolvimento de práticas, como da inclusão de temas autênticos, baseados nas realidades respectivas deste países.

Imagine um livro que reunisse textos de autores com formações e interesses tão diversos quanto arte, literatura e culinária, e que incluísse também uma variedade de material para promover discussões sobre estes tópicos. O livro “Ao redor do mundo”, da Atlântico Books, parece ter sido conceptualizado a partir deste pensamento. A proposta da coletânea, tal como articulada na contracapa, é fazer “com que o leitor entenda muito mais sobre assuntos como o Novo Acordo Ortográfico (...), a música em Angola, o movimento sem-terra no Brasil, a culinária de Guiné-Bissau...”. Diferentes autores contribuíram à coletânea com texto e material pós-leitura destinados à consideração dos temas abordados e visando a prática oral.

Curiosamente, é exatamente a proposta de abordar tantos e diversos temas, por autores com diferentes formações e com diferentes propostas para o tratamento dos tópicos, o que compromete a qualidade de “Ao redor do mundo”. A falta de um fio organizador (e estruturante) torna o livro uma coleção desordenada de textos. É difícil pensar em um contexto (e, aqui, tem-se em mente a organização de um currículo) que justificasse a adoção do livro. O material poderia ter sido submetido a uma formatação mais minuciosa, que conferisse uma certa integridade e seguimento lógicos. Na ausência desta estruturação, ainda permite-se encontrar textos muito bem escritos, sobre tópicos relevantes no mesmo volume em que se encontram textos pobremente escritos e mal editados. Aqui, vale a pena chamar a atenção para o excelente texto sobre “Gentileza: um homem, suas ideias e a história” – o tipo de material que não se encontra apenas bem escrito (algo que sequer deveria ser mencionado, pois trata-se de um material presumidamente escrito para apoiar aulas de língua portuguesa). O texto é curioso e original. Por outro lado, encontramos no livro uma série de imperfeições no uso da língua que poderiam causar muita dúvida e confusão aos alunos, além de embaraço ao desavisado professor que decidisse usar o livro sem consulta.

Todos os níveis linguísticos, incluindo a ortografia, a pontuação, o emprego de tempos verbais, merecem detida atenção, pois se encontram em necessidade de uma minuciosa correção. Não se trata de variedades de estilos, ou de diferentes registros, mas de *maus empregos da palavra, ausência de pontuação, usos lexicais confusos, quando não a simples ausência de ideias apreensíveis por qualquer leitor minimamente crítico*. Veja-se a exemplo o seguinte trecho: “No meu tempo de criança em tempos de escola primária palavras que pareciam serem consistentes com um verbo, pareciam não ser.” Parecia ou não parecia? E a ausência das vírgulas? Continuando, o autor aponta que “Em uso de palavras ainda assim usa-se muito pouco delas, os seres humanos em geral, não importa a língua, são muito conservadores e econômicos” (127). É difícil compreender ou levar a sério material que contenha este tipo de exposição. Além de um exercício quanto à forma de não dizer, de não fazer, ou de como não escrever, não se veem muitas outras possibilidades de exploração deste tipo de texto em sala de aula.

A coletânea também peca por deixar passar erros tais como a repetição de notas de pé de página (ver p. 99 e 109, por exemplo). A ausência de conformidade no preparo das atividades no final das leituras também torna difícil planejar o seu uso. Enquanto algumas leituras apresentam perguntas de compreensão ao final, outras apresentam um exercício com o emprego do imperfeito, por exemplo. É inevitável perguntarmo-nos como seria possível usar um material tão complexo na sua apresentação. Parece que ninguém testou a ideia antes de tentar pô-la em prática (o que causa adicional surpresa, dada a experiência de vários contribuintes).

Há mais: mesmo os textos que se propõem a uma análise “acadêmica”, ou simplesmente aprofundada, mais se parecem a uma colagem (um pastiche mesmo) de citações (como exemplos, ver páginas 14, 15, 16, 17 e 20). Seria melhor haver uma indicação no início do texto com sugestões dos originais, pois estes artigos não ilustram a estrutura de um texto analítico bem elaborado e não adicionam positivamente à coletânea. Que curso de português como língua estrangeira poderia aproveitar este material, que ora pretende ser estimulante de conversação, ora coleção de memórias, e acaba sendo uma confusa coleção de textos? A confusão se verifica porque não há relação entre os textos nem em termos de como o material é escrito, nem no modelo de atividades ao final de cada seção, e muito menos pela qualidade das apresentações.

Há ainda outros erros que merecem a atenção dos professores de português. Por exemplo, apesar de encontrarmos a declaração na capa do livro de que o material se encontra “Conforme AO”, na página 103 lê-se “vêem”; na página 73, “trenei treinava” aparecem na mesma linha; na página 102, “Mais” erroneamente substitui “Mas”; na página 130, o vocábulo “ortoxismos” é de causar susto (o que é isso?). Na página 119, uma foto absolutamente solta em relação ao material precedente contém uma linha que erroneamente identifica

pelo menos um dos fotografados.

A tarefa de resenhar este volume é difícil, não porque há tantos textos, mas pelos tantos problemas nestes, incluindo na introdução, na capa e contracapa, nos exercícios ao final de cada leitura. E a lista continua. Além de elogiar a iniciativa e a ideia de elaborar um material de apoio para aulas de português, não há muito mais que se possa apontar no volume no estado em que se encontra. O material precisa ser submetido a uma rigorosa revisão e, possivelmente, uma reestruturação dos exercícios, com uma forte sugestão para que sejam eliminados os artigos problemáticos, que acabam adicionalmente comprometendo a qualidade do todo.

Entende-se que, hoje, dado o interesse cada vez maior pela língua portuguesa e a variedade de realidades e culturas associadas aos países lusófonos, haja uma nova realidade que pode ser explorada na produção de materiais de apoio. Lamenta-se, porém, que um material que visa a promoção da língua portuguesa e do conhecimento desta reflita mal este conhecimento pelas falhas na edição do volume.

***Novo Avenida Brasil I – Curso Básico de Português para Estrangeiros.* Emma Eberlein O.F.Lima et al. São Paulo: E.P.U., 2008. Pp. 138. ISBN: 978-85-12-54520-2.**

Débora Racy Soares  
UNICAMP/FAPESP

*Novo Avenida Brasil I* é a versão atualizada de *Avenida Brasil*, um curso básico de português para estrangeiros, publicado em 2008, pela editora E.P.U., de São Paulo. O ótimo livro, que agora traz o caderno de exercícios no mesmo volume, é escrito pelos seguintes autores: Emma Eberlein O.F.Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Samira Abirad Inues e Cristián González Bergweiler. Profissionais especializados no ensino de português brasileiro como língua estrangeira, acumulam vasta experiência em atividades de docência e de pesquisa.

Uma das grandes novidades desta reedição, revista e modificada, é a reorganização da obra. O novo formato, ao arejar o volume, facilita sua utilização pelos discentes, além de favorecer e otimizar o domínio da língua, já no primeiro nível (básico). Ademais, seu antigo caderno de exercícios, agora integrado ao livro-texto, torna mais acessível a utilização do método, à medida que reforça de maneira pontual e dinâmica os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Embora a metodologia de *Novo Avenida Brasil I* esteja ancorada, essencialmente, na abordagem comunicativa, seus autores não se eximem de explicitar, de maneira formal, as regras gramaticais; o que, devemos reconhecer, faculta em muito seu aprendizado, sobretudo nos níveis iniciais.

Assim, a utilização do método comunicativo, combinado ao estrutural, torna-se um dos vários pontos positivos do livro, ao lado, por exemplo, da modificação na introdução dos modos verbais, o que permite a natural transposição do indicativo para o subjuntivo.

Destinado a estrangeiros, adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade, o método completo é composto por três volumes, correspondentes aos níveis A1, A2 e B1, respectivamente. Seu principal objetivo transcende a mera condução dos discentes ao pleno domínio da compreensão, da fala, e do desenvolvimento da competência escrita, à medida que estimula, *pari passu*, a reflexão intercultural. Hábitos e costumes da sociedade brasileira são introduzidos gradativamente em cada lição, de maneira bastante fiel e elucidativa.

Neste primeiro volume, especificamente, os hábitos alimentares da região Sudeste, a rotina de pessoas de classes sociais distintas, seus modos de convivência e de habitação são enfatizados, através de diálogos modelares e de propostas de exercícios. Na última lição, pequenos textos biográficos de Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles – dois escritores brasileiros canônicos modernos – e Portinari – que pintou o conhecido painel “Guerra e Paz”, apresentado à sede da Organização das Nações Unidas – são apresentados aos alunos. Ainda que o universo artístico brasileiro seja introduzido em doses homeopáticas, esta módica amostra não deixa de privilegiar expoentes de nosso cadinho cultural.

*Novo Avenida Brasil I* é dividido em seis lições que introduzem questões básicas de comunicação, gramática e fonética, cujo conhecimento é fundamental para a sobrevivência em terra estrangeira. Ao final destas lições há um joguinho de revisão (“jogo do sapo”), um capítulo de exercícios dedicados à fonética, um apêndice gramatical – conciso, bem estruturado e visualmente claro – a transcrição dos textos do livro e do caderno de exercícios – separada por faixas – as soluções para os exercícios do livro-texto e um útil vocabulário alfabético. Embora seja completo, o método não se presta à autoaprendizagem, pois é todo escrito em português, o que exige a presença do docente na condução do processo de aprendizagem e no que tange ao ensino correto da pronúncia das palavras. O manual do professor oferece orientações produtivas para o trabalho com o livro, além de sugerir atividades complementares.

Na primeira lição, por exemplo, aprende-se a conhecer pessoas, através de diálogos coloquiais e rotineiros. Expressões usuais de cumprimento (Oi, Tudo bem?, Como vai?) e de despedida (Tchau, Até mais, Até logo) são ensinadas de maneira lúdica e didática. Neste primeiro momento, os alunos aprendem também a fornecer e a pedir informações pessoais essenciais, como nome, nacionalidade, endereço e profissão. Os verbos “ser” e alguns de desinência em “-ar” (falar, nadar, trabalhar, estudar, começar) são introduzidos no presente do indicativo, bem como os pronomes pessoais (eu,

você, ele/ela, nós, vocês, eles/elas) e os possessivos (meu, nosso, minha, nossa, meus, nossos, minhas, nossas).

Observe-se, no entanto, que algumas construções destacadas na página três, logo na primeira lição, podem soar artificiais aos ouvidos dos falantes nativos. É o caso, por exemplo, da forma “O que eles são? Eles são estudantes.” Ou, ainda, “O que você é? Eu sou alemão” e “O que ela é? Ela é suíça”. Sugerimos que, no primeiro exemplo, o verbo ser seja substituído pelo fazer, em observância à maneira usual de perguntar: “O que eles fazem? Eles são estudantes”. Quanto às questões seguintes, seria preferível que fossem construídas deste modo: “De onde você é? Qual é a sua nacionalidade? Eu sou alemão”, “De onde ela é? Qual é a nacionalidade dela? Ela é suíça”.

Os encontros interpessoais são valorizados na segunda lição, através do reforço do conteúdo anteriormente ensinado e da introdução de novas estruturas comunicativas. Os discentes aprendem a propor atividades de lazer, estabelecendo dias, horários e períodos. Em termos gramaticais, conhecem os verbos “ir, poder e ter,” o futuro imediato e os pronomes demonstrativos (este, esta, estes, estas).

Na terceira lição, comidas e bebidas são enfocadas, bem como os modos de se fazer um pedido, em um bar ou restaurante, de tirar dúvidas e de solicitar coisas. Os alunos entram em contato com cardápios que são típicos da região sul e sudeste do Brasil, podendo ficar com a errônea impressão de que determinadas iguarias seriam representativas da culinária nacional. Portanto, neste momento, cabe ao docente enfatizar as diferentes especialidades regionais e/ou locais, através da introdução de exemplos. Sugiro que, nas próximas edições, esta questão alimentar seja repensada de forma a ampliar o horizonte de conhecimento dos discentes, isto é, sem que a riqueza da culinária nacional seja reduzida às especificidades regionais.

Não é preciso comentar cada lição isoladamente para reconhecermos a superior qualidade pedagógica deste *Novo Avenida Brasil I*, extensiva ao método completo. Se você tem interesse em ensinar o português falado no Brasil e não sabe por onde começar, este livro é uma escolha acertada.

**Luna, José Marcelo. *Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.**

**Pp. 236. ISBN: 978-85-8148-016-9.**

Flávia Terra Cunha  
*Mount Holyoke College*

O livro *Ensino de Português nos Estados Unidos – história, desenvolvimento, perspectivas*, organizado por José Marcelo Freitas de Luna, professor da Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina, Brasil, e recém-publicado pela Paco Editorial, é uma coletânea de doze artigos escritos por professores

e pesquisadores dedicados ao ensino de português como língua estrangeira nos Estados Unidos. O volume reúne artigos escritos em português e em inglês e oferece um panorama bastante completo do ensino da língua portuguesa em universidades norte-americanas, desde sua implementação, nos anos quarenta, até os anos mais recentes, quando o Brasil passou a receber mais destaque na mídia norte-americana e mundial. O livro é o resultado de um projeto de pós-doutorado do autor, levado a cabo na Universidade do Texas, Austin, que visa reconstruir a história do ensino de português nas instituições universitárias norte-americanas.

Os artigos que compõem o volume são basicamente de dois tipos: os que reconstróem a história do ensino de português nos EUA, como, por exemplo, o artigo que abre o volume, *A Pedagogia no Instructor's Manual for Modern Portuguese: uma Leitura Crítica, 40 Anos Depois*, no qual o professor Francisco Gomes de Matos descreve os princípios pedagógicos por trás do *Instructor's Manual* que acompanhava o livro *Modern Portuguese Textbook*, publicado em 1971, que foi pioneiro no ensino de português brasileiro nos Estados Unidos; o artigo do organizador, *Por uma Historiografia da Formação de Professores de Português como Língua Estrangeira nos Estados Unidos*, onde Luna apresenta os resultados de sua pesquisa sobre a história do ensino de português brasileiro nos Estados Unidos dos anos quarenta até os anos sessenta, com destaque para o papel do *National Defense Education Act*, assinado em 1958, que estimulou o ensino de línguas estrangeiras nas escolas e universidades americanas; e o artigo *PLE: Português Como língua Especial*, no qual a professora Regina Igel traça um panorama histórico do ensino de português nos Estados Unidos através de sua própria experiência de mais de quatro décadas como professora.

O segundo grupo de artigos visa descrever a situação atual do ensino de português nos Estados Unidos. Nesse grupo há artigos que abordam a situação de forma mais panorâmica, com dados sobre diversos programas, e outros que tratam de programas específicos. No primeiro subgrupo estão, por exemplo, o artigo intitulado *O Ensino de Português como Segunda Língua nos EUA: Desafios Antigos e Recursos Inovadores*, no qual o professor Luis Gonçalves apresenta números que demonstram que o interesse pelo estudo do português nos EUA tem crescido ano a ano, ao contrário da diminuição que se vê na procura por outras línguas estrangeiras. Segundo ele, apesar desse crescimento, falta ainda investimento por parte das editoras americanas em produzir material didático apropriado, especialmente para o grupo que mais cresce, que é o de falantes de espanhol interessados em aprender português. O autor lista ainda vários recursos online disponíveis para professores e alunos de português. Em *The Study of Portuguese in the USA and at the University of New Mexico*, a professora Margo Milleret apresenta os resultados de uma pesquisa extremamente detalhada que fez em 2010 sobre o ensino de português nas universidades americanas e, em particular, na Universidade do

Novo México. Os resultados de sua pesquisa novamente mostram um crescimento substancial e constante no número de alunos matriculados em cursos de português a partir de 1998. No segundo subgrupo de artigos, focado em programas específicos, estão, por exemplo, *Innovative Technologies and the Teaching of Portuguese*, onde o professor Orlando Kelm descreve a impressionante coleção de materiais online desenvolvidos para o ensino de português como língua estrangeira na Universidade do Texas, Austin, que está disponível gratuitamente para o uso de estudantes e professores de português. Outro exemplo é *Blending Language Teaching for Effective and Efficient Language Learning*, onde Rosângela Souto Silva descreve o programa híbrido de português implementado na Universidade de Illinois, Urbana-Champaign, e os promissores resultados dessa experiência na perspectiva dos alunos e da instrutora.

Todos os artigos que compõem o livro são extremamente informativos, tanto os que tratam do momento atual quanto os que adotam uma perspectiva histórica, tornando-o assim leitura extremamente relevante para os que trabalham com o ensino de português como língua estrangeira. A grande quantidade de informações presente no volume tem também o potencial de informar a tomada de decisões por parte de professores e de diretores de programas de língua portuguesa nos EUA, o que pode resultar no aprimoramento de programas já existentes e em uma expansão ainda maior do ensino de português nos Estados Unidos. Além disso, o livro pode ser útil também a estudantes de português, em qualquer país, em busca de recursos para o seu próprio aprendizado.

**Como, Elena (org.). *Missa do Galo e Outros Contos/Machado de Assis, Vol. 1*. 1a. ed. New York: Atlântico Books, 2009. Pp. 128. ISBN: 978-0-9840580-0-6 (0-984-05800-1)**

Mércia Santana Flannery  
*University of Pennsylvania*

Este volume reúne uma seleção de oito contos assinados por Machado de Assis, seguidos por perguntas elaboradas por vários profissionais que, em graus diferentes, trabalharam com os textos do autor, além de uma lista de vocabulário, definindo alguns termos, aparentemente os que poderiam ser considerados mais obscuros. O objetivo do volume, tal como expresso na introdução, é suprir um material de apoio, útil aos professores de língua portuguesa nos Estados Unidos. De fato, a iniciativa de suprir em um único volume um número de contos de um dos mais louvados e conhecidos autores brasileiros de todos os tempos é elogiável. A seleção é útil e pode ser facilmente incorporada em um curso, facilitando o acesso aos contos, disponibilizando uma variedade de leituras. Há também algumas ilustrações

e fotografias que animam a leitura, acrescentando informação visual ao material escrito.

Um aspecto em que o volume poderia ser melhorado é na precisão do vocabulário que sequencia os contos (por exemplo, na página 20, “repugnava-lha” aparece na referência como “rejeitava”, uma possível definição ao termo, mas não exatamente no contexto em questão); e na formulação de algumas perguntas (por exemplo, página 65, pergunta 8: “Em sua cabeça, por que Deolindo cogita estrangular Genoveva?”). Na mesma sequência de perguntas, página 66, incluiu-se uma lista, em números ordinais, escritos por extensor, na qual referenciam-se os parágrafos onde as respostas se encontram. Trata-se de uma interessante prática da escrita dos numerais ordinais, mas quem vai se dar o trabalho de contar os parágrafos do conto (pois estes não aparecem numerados), identificar o ordinal correspondente, para finalmente conferir onde as respostas se encontram? Além disso, no caso em que as respostas são apresentadas, seria mais útil, e lógico, se estas não aparecessam tão próximas às perguntas. Qual é o objetivo de se formular uma pergunta e acrescentar imediatamente em seguida as respostas? Veja-se também que a necessidade de se fornecerem as respostas às perguntas sugeridas deve ser repensada. Tendo em vista que a leitura de um conto visa fomentar a sua interpretação e a exposição de ideias, é possível que não haja respostas rigorosamente certas ou erradas, *a priori*. Por que acrescentar respostas? Isso não limitaria a possibilidade de interpretações?

Em adição a estes pontos, algumas perguntas deveriam ser reformuladas, para que se conformassem mais ao conjunto. Fica muito desconexo do todo haver apenas um conto no qual há perguntas para falantes de espanhol, por exemplo, tal como na página 57. Como usar este exercício em um grupo de não falantes de espanhol, ou se todos os estudantes são falantes de espanhol? Ainda na página 57, a pergunta 4 propõe: “O sangue é masculino em português, mas feminino em espanhol. Pode dar mais exemplos?” E eu proponho a pergunta: “exemplos de quê?” A apreensão da intenção da resposta à pergunta encontra-se apenas implicitamente.

Alguns outros detalhes dignos de revisão são a inclusão de crase antes de palavra masculina, na página 68: “Como expectadores que seguimos o mapa delineado por Deolindo à caminho da nova morada de Genoveva...” Material de apoio preparado por professores de língua portuguesa não deveria conter este tipo de falha. Continuando a tratar deste aspecto, a seleção parece observar ainda as velhas regras de ortografia (e tem-se em mente aqui não o texto de Machado, mas as contribuições dos diversos colaboradores). Veja-se, por exemplo, a página 79, onde a palavra “ideia” aparece acentuada. Em suma, o volume tem o mérito de reunir importantes trabalhos de Machado de Assis, com o propósito de viabilizar o acesso a estes textos por professores de português nos Estados Unidos. Atenção a importantes aspectos da formatação e editoração do material poderia reforçar sua

contribuição, eliminando-se as marcas que comprometem a sua qualidade. Esta expectativa é mais do que adequada para um material cujo objetivo é promover o ensino da língua portuguesa.

**Whitlam, John. *Modern Brazilian Portuguese Grammar: A Practical Guide*. New York: Routledge, 2011. Pp. xv, 475. ISBN: 978-0-415-56644-5 (0-415-56644-4) (pbk)**

Agripino S. Silveira  
*Stanford University*

John Whitlam has provided the Portuguese teaching profession with a must-have new pedagogical tool that bridges the gap between the precise structural linguistic descriptions of traditional grammar reference books and the pedagogical needs of communication-based classroom teaching to English-speaking learners. Although not comprehensive in its coverage of Portuguese grammar, it dedicates one half of the book to the functional application of the grammatical constructions presented.

The volume contains two major parts, “Structures” and “Functions”. The former outlines a grammatical sketch of Brazilian Portuguese and the latter is devoted to, as the title of the sections suggests, the functions of the language. Each part is subdivided further into chapters, twenty-eight for the first and 43 for the second part. The first part begins with a chapter on “pronunciation and spelling” and then proceeds with chapters on gender and number and their agreement, the open and closed grammatical classes (e.g., *articles, nouns*, etc) followed by ten chapters on verbs and their tenses and conjugations, and to conclude there 4 chapters on other grammatical elements and word order. The second part of the volume, “Functions”, is further subdivided into six subparts, which mainly treat language according to different communicative needs, namely *Social contact and communication strategies, Giving and seeking factual information, Putting events into a wider context, Expressing emotional attitudes, The language of persuasion, and Expression temporal relations*. These chapters are followed by five “Appendices” of verb forms, a short “Bibliography” and an “Index of words and topics”.

In his introduction, Whitlam maintains that this volume will provide a complete guide to the language “as it is spoken and written in Brazil today” (1). Topic comprehensiveness is a major strength of this work. Despite the number of grammatical structures and functional topics reviewed, it is easy to locate any particular topic, thanks to the well-organized table of contents and complete index. The organization of the book is clear, even though it may not be pedagogically logical. In addition, the last three chapters of the “Functions” part are particularly helpful for advanced students wanting to advance both their writing and speaking skills.

Compared with other grammatical treatments of Brazilian Portuguese for English-learners used in the United States and elsewhere, this book offers an innovative and distinctive approach. However, this grammar fails to acknowledge one important segment of its audience, Spanish speakers. Throughout the volume there is not any mention of how the structures and functions can be compared or related to the already existing mental grammar of these speakers. This is probably an area that should be considered for future editions of this work.

All treatments follow the same format. Each one begins with a brief description of the structure followed by semantic and/or functional description. Next appears model sentences in the form of examples. These are well-chosen for their typicality and for content that illustrates the meaning and the grammatical function of the construction in question. However, it must be noted that these examples are decontextualized and the vocabulary is not taught in the chapter, nor does the book have a vocabulary section other than the index of terms at the end. Thus, to understand the examples and the grammatical concepts throughout the manual, a dictionary is required. Lacking proper context, it is difficult to imagine how learners may be expected to retain new vocabulary.

The same issue can be observed in the accompanying workbook. Although it is true that the exercises are numerous, there is little variety; a great number of them are translations. There are very few communicative activities, and the infrequent oral exercises mostly entail asking a list of questions to a partner. In addition, although the exercises focus on the grammatical concepts covered in their respective chapters, the vocabulary is random. For example, in the chapter covering the uses of articles, in some exercises students are directed to fill in the blanks with the appropriate article. The accompanying vocabulary for those exercises range across several distinct topics, namely *food*, *professions*, *hobbies*, *clothing*, *school subjects*, etc, making it difficult for beginner learners to grasp the grammatical concepts. Thus, in light of these issues, this may be a valuable source for practice exercises, but it is not clear how this book could be used to improved learners' speaking skills.

The strongest features of this book are the succinct and clear explanations and the use of English for the explanations. Organization by individual grammatical pattern makes the book a very valuable reference tool. A teacher looking for a new way to explain a certain pattern or looking for the functions connected with that particular pattern can simply flip to the relevant page and find useful explanations. The aforementioned lack of contextualization of vocabulary and acknowledgement of Spanish speakers by no means negate the value of this book. It clearly deserves not only a spot in every Portuguese educator's shelf, but to be adopted in Portuguese language courses of intermediate to advanced level.

Jouët-Pastré, Clémence and Patricia Isabel Sobral. *Viajando através do Alfabeto: A Reading and Writing Program for Intermediate to Advanced Portuguese. Based on Moacyr Scliar's Dicionário do Viajante Insólito*. Newburyport, MA: Focus/R. Pullins, 2010. Pp. 248. ISBN: 978-1-58510-344-7

John Jensen, Emeritus  
*Florida International University*

This attractive little second-year textbook is based on a very promising concept: not simply an annotated student reading edition of a literary work, rather it is intended to be multi-purposed. It contains the text (partial or complete, we are not told) of the wonderful book of travel chronicles by Moacyr Scliar, who sadly passed away in February of 2011. The book is, therefore, a reader, enhanced by pre- and post-reading exercises, as well as a vocabulary list at the end of each unit and compiled at the end of the book. After its function as a reader, it offers a systematic grammar review, from the present indicative conjugations in the first unit to prepositions in the last. Third, it tries to initiate the student into some literary concepts by providing a brief study of *figuras de linguagem* in each unit, most with challenging Greek names from *metonímia* and *polissíndeto* in the first unit to *hipérbato*, *ironia*, and *trocadilho* in the last. Finally, the book is intended to serve as a guide for student writing: in the Preface, the authors suggest that students write their own travel narratives as a semester project, at the end of the term hanging their them on a string in the classroom, *à la literatura de cordel*.

The work consists of three preliminary sections (Índice, Prefácio, Introdução) and three appendices (Figuras de Linguagem, Reforma Ortográfica, and Vocabulary List). Between these bookends, there are 26 units, named from “A de Aeroporto” to “Z de Zebra.”

From promising concept to executed work is a long road, and in several ways disappointing. The original work by Scliar is delightful and well worth the price of the book, and by itself would provide a second-year class a rich source of study, but much of the supplemental material appears to be of limited usefulness.

The first disappointment concerns a simple mechanical matter: the authors chose to use the pre-reform spelling system a year after the long-awaited reform had been made official. It was not simply a matter of unfortunate timing, as was the case of *Modern Portuguese*, which came out just before the January, 1971 reform that abolished such antiques as *éle* and *sòmente*. No, the authors actually address the issue in an appendix, justifying the use of obsolete spelling on three grounds: 1) *grande resistência* to the reform (they don't say on whose part), implying that it might be reversed; 2) the original work by Scliar is in the old spelling; and 3) There are some on-going questions about the reform's implementation. Whether or not one may be in favor of

the reform, it is a reality, and spellings like *frequente* and *vôo*, two words that occur often throughout the book, are already looking weathered after only two years of reform. Imagine in five or ten... or twenty. Portuguese texts tend not to reach second editions and may have long shelf lives.

A more serious disappointment concerns a disconnect between the reading text and the supplemental materials. The reading preparation and follow-up exercises are generally tied to the topic and contents of the reading, but the rest is only very marginally related. Because the grammar review is based on a pre-established order, starting, as we said, with the present indicative and going through the imperfect, the preterit, object pronouns, the future, etc., something in the way a beginning or review grammar might approach it, only rarely does a grammatical example come from the text: most are made-up (possibly related to the *topic* of the day), or actually come from a different literary source. The latter is the case of an inexplicable exercise in the “C” unit, to produce preterit forms, consisting of a list of events in the plot of Machado’s *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, written in the present tense, which the student is supposed to rewrite in the preterit. Why Machado de Assis? Equivalent material could have been found in the Scliar text.

It seems that a more useful approach would have been to take advantage of whatever particular grammatical feature might happen to be amply exemplified in the unit’s literary text, and work on that, even if not presented in the canonical order. After all, intermediate students have seen most of the grammar anyway, but may lack actual exposure to the structures they have studied. Here is such an opportunity. For example, in unit “H” there are several examples of the imperfect subjective; in Unit “P” there are several sentences that mix the preterit and imperfect in the same sentence, giving an excellent chance for contrast. Likewise, there are units that have more than one example of the pluperfect in *-ra*, or the personal infinitive, or apocopated enclitic forms like *instalamo-nos*.

Still on grammar, the book’s attempts to be a review grammar and so many other things in so few pages has produced grammar explanations that are so perfunctory, and occasionally inaccurate, as to limit their usefulness. The “C” chapter covers indirect object pronouns. After the table showing *me, lhe, nos*, and *lhes* (curiously omitting the ubiquitous *te*, even though the much rarer *tu*-form is included for all verbs), the authors state: “Os pronomes de objeto indireto estão ligados indiretamente ao verbo (através de preposições). Respondem à pergunta ‘A/Para quem?’” Clearly this explanation does NOT apply to the clitic pronouns just illustrated, but rather to the underlying indirect object consisting of a preposition plus a noun or a stressed pronoun (*Ele deu o livro à menina/ a ela*), and can only confuse the student, or in the least, not help.

Further on in the same unit the authors attempt to teach the frustratingly complex matter of pronoun placement in seven lines, including examples.

These seven lines purport to deal with a contextual linguistic variable (one- or two-verb verb phrases) as well as two crucial non-linguistic factors (discourse formality and national variation):

No português do Brasil, sobretudo na modalidade oral, há uma nítida preferência em se colocar o pronome antes do verbo. Em Portugal, e na modalidade escrita do português brasileiro, a preferência é colocá-lo depois de verbo.

Ex: O Beto **me** perguntou a que horas iríamos almoçar.

Quando há dois verbos, a tendência é colocar o pronome entre os dois. Em Portugal, a tendência é colocá-lo antes do verbo.

Ex: Eu vou **lhe** dar rosas para você legar ao cemitério.

The next unit, on direct pronouns, repeats these same seven lines verbatim, changing only the examples. Even beginning textbooks, not to mention more thorough grammar reviews, may dedicate several pages to pronoun placement, and there are whole books on the subject. It goes without saying what is missing here.

For grammar in general, the authors might have submitted their manuscript for careful review by a linguist or grammar specialist to avoid the sorts of problems we have identified. Although the space is limited for a structure review, that space could have been used to better effect.

The other manifestation of the mentioned disconnect between the studied text and the supplementary materials has to do with teaching vocabulary, and this is mostly a matter of missed opportunity. One of the major goals of second-year reading instruction, probably the very first goal, is vocabulary building. As students are exposed to authentic texts they will find a plethora of real words being used in a totally unordered way. An important task of an edited reader must be to highlight and define interesting new words. The authors do this in two ways. In the pre- and post-reading exercises, (*Desencadeando a fala antes da leitura/após a leitura*) new words are sometimes shown and worked with, as in the “E” chapter with *esperteza*, *esperto*, *espertalhão*, *especialista*, and *especialidade*, wherein each is listed with several synonyms in the pre-reading exercise. The other way the book handles the vocabulary-building task is in the unit-final vocabulary lists.

The disappointment: the lists are too limited and poorly aimed, including too many simple words that any student would know by second year: *caixa*, *dedo*, *subir*, *gritar fácil*, *leite*, and so on. On the other hand, the reading text offers rich vocabulary that is not pointed out to students: *antanho*, *derradeiro*, *maratona*, *imperdível*, *megera*, *boate*, *prescindir*, *burguês*, *esbaforido*, *redimir-se*, *esqueirarse*, etc. to cite only a very few. The editor of a didactic edition is faced with two goals: aiding the reader by providing a key to passive vocabulary to help the reading process and which a student may be expected to absorb for recognition purposes (e.g. through footnotes); and highlighting words for

learning as active vocabulary (vocabulary lists). The authors were evidently attempting to do only the latter with their lists, but they miss the mark by their strange choice of words to include and exclude. The lists tend to be largely one-word equivalent glossaries, and are not always accurate for the context. In unit “D” the word *papo* is defined as ‘chat’ even though the occurrence had been in this sentence: *E veio de novo com o papo da rua mais longa do mundo*, where it clearly means ‘unbelievable story, claim’ rather than ‘chat.’ The authors fail to aid the reader by at least footnoting the “hard” words, meaning students will have to read with a dictionary at their side, or just skip over or guess unknowns. Or the instructor will prepare and distribute his or her own vocabulary lists. As simply a compilation of all of the unit-end lists, the book-end vocabulary is not an inadequate glossary for consultation while reading.

Vocabulary lists should include idiomatic expressions. They are sometimes mentioned in the exercises, but a little pointed attention might be given on such items as *faç questão*, *dar uma olhada*, *caber a*, *tocar a*, *meter-se em confusão*, *de graça*, etc.

Although touted for use in a writing course, the only written activities in the units are some exercises requiring short written answers or fill-in-the-blanks. There are no directed composition activities, beyond the suggestion at the front that students prepare a collection of travel stories.

As with any project, there are many points where this book could benefit from improvement, but the bottom line is that it offers a lot of potential usefulness in the classroom, primarily because of Scliar’s base text. The authors help the student with the pre- and post-exercises and in a limited way with the grammar explanations and exercises, and the vocabulary lists. In the hands of an experienced instructor, the book can stimulate very meaningful experiences in and out of the classroom, and we can be grateful to Jouët-Pastré and Sobral for their insight in conceiving the project and in bringing it to fruition as a published book instead of stopping at photo-copied *apostilas*, as is the fate of so many excellent teacher-prepared materials. We can also be grateful to the late writer for authorizing this edition. In the rarified field of second-year and higher Portuguese textbooks, this new one is a very welcome addition. For what opportunities it may have missed, it still has brought us rich authentic material and tools to help deal with it.

**Rector, Monica, Regina Santos and Marcelo Amorim. *Working Portuguese for Beginners*. Washington, DC: Georgetown University Press, 2010. Pp. 512. ISBN: 978-1-589-01638-5 (1-589-01638-6)**

Ronaldo Ribeiro

*The Lauder Institute, University of Pennsylvania*

The recent economic growth and increased visibility of Brazil in world affairs and politics has not been followed by a number of publications geared to the teaching of the Portuguese language to those interested in doing business in the country. Students and instructors alike struggle with the scarcity of didactic materials devoted to the teaching and learning of Portuguese for specific purposes. The publication of *Working Portuguese for Beginners* is thus timely and a relevant contribution for the studies and teaching of Portuguese and Brazilian culture.

The book's introduction suggests how to better work with the material, emphasizing the objectives of gaining communicative language skills to be used "within the context of the everyday Brazilian world" (xiii). As the authors put it, "[The book] is intended for students or working professionals with little or no prior knowledge of Portuguese" (xiii). For that reason, there's also a useful introductory part on pronunciation and orthography, which provides beginners with a basic understanding of phonetics in Portuguese. The following six units and 24 lessons have the work environment and work relationships as their backdrop. Lessons begin with an explanation of their objectives, defined based on (1) Communication Skills, (2) Culture and Business Relations, and (3) Grammar. Each one of the lessons is thematically organized and opens with four dialogues, which will introduce both a grammatical structure and a cultural concept. Related to the themes presented in the dialogues comes a vocabulary list with words and expressions in different registers, as well as lists of pertinent pronouns, adjectives, verbs and adverbs. A grammatical explanation precedes the "Practice" part, with several exercises divided into (1) drilling exercises (*Prática*), consisting mostly of multiple choice and fill-in-the-blank exercises; (2) a conversation portion divided into "Experiência" and "Conversa", in which students will respond to questions and engage in conversations using language in daily contexts and in the work environment; (3) a longer text for reading and comprehension activities expanding upon or introducing new topics presented in the dialogues.

All the vocabulary parts and dialogues are recorded by native speakers who come from three of the main economic centers in Brazil, namely São Paulo, Rio de Janeiro and Belo Horizonte. Some contact with foreigners speaking Portuguese is also provided in a few dialogues. Therefore students will have contact with accents that they will most likely hear when doing business with Brazilians or in Brazil. Although such choice seems keen given the purposes of the book to serve those interested in doing business with Brazilians, a more nuanced introduction to Brazilian culture is missing in the book. That seems to be particularly the case in some "Cultura" sections. The short texts often are overly general and may feed into well-known stereotypes. As a consequence, these sections don't contribute much to a more complex understanding of Brazilian culture. The text in the "Cultura" section on Unit

1, Lesson 4, for instance, opens with the statement “A estrutura da família brasileira é semelhante à da norte-americana, mas diferente na forma de se relacionar e de conviver” (84). Such introduction leads to the broad question in the Comprehension section “Como é a família brasileira?” Other examples of such statements and questions can be found throughout the book: “A grande virtude do brasileiro é a informalidade” (102), “O problema racial no Brasil é basicamente um problema econômico” (102), “Quem é o brasileiro?” (103), “De que cor é a sua pele” (103). Given that the targeted readership of the book is composed of adults – “students or working professionals” - wanting to communicate in Brazil or do business with Brazilians, the cultural sections such as the short paragraph on family relationships, as well as the types of questions offered in the “Comprehension” sections, will possibly be unsatisfactory in terms of their complexity. Experienced instructors will have to expand upon those statements and questions to enable optimal learning. A revised edition offering other references such as websites with further information on the topics presented on the cultural sections is highly recommended and will significantly enhance the pedagogical value of the material.

The book closes with the excellent Unit “Using Working Portuguese.” Its purpose is to allow for students to develop and complete an independent project. It should give students the valuable opportunity to work on hypothetical situations similar to those they will face when working in the country or doing business with Brazilians.



**PORTUGUESE  
LANGUAGE  
JOURNAL  
VOLUME 7, FALL 2013**

**“Portuguese for Spanish-speakers”**

**Editor**  
**Margo Milleret, Emerita**  
*University of Mexico*

**Guest Editors**  
**Michael Ferreira**  
*Georgetown University*  
**Lyris Wiedemann**  
*Stanford University*

**Guest Editors’ Note**

**Interviews**

The field of Portuguese for Spanish Speakers in the US  
Ana Carvalho  
*University of Arizona*

A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil  
Matilde V.R. Scaramucci *Universidade Estadual de Campinas*

**Articles**

**Formação de palavras em Português**  
Marianne Akerberg  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

**Language learning perceptions: The role of Spanish in L3 Portuguese acquisition**  
Michael W. Child  
*University of Arizona*

**O ensino de português para hispanofalantes no contexto virtual do Teletandem**

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos  
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho  
Rozana Aparecida Lopes Messias  
*FCLAssis/UNESP/Univ Estadual Paulista*

**Précis to the use of constructions in the teaching of Portuguese as a Third Language**

Agripino S Silveira  
*Stanford University*

**Da análise da produção oral ao desenvolvimento da competência comunicativa**

Cristiane Soares  
*Tufts University*

**Linguistic sibling rivalry: Mutual interference between Portuguese and Spanish**

Ismênia Sales de Souza  
Robert Lystrup  
Lauren Scharff  
*United States Air Force Academy*

**A afirmação de si através da descoberta do outro: a aprendizagem do português em Porto Rico como experiência descolonizadora**

María D. “Lolita” Villanúa  
*Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*

**An analysis of sempre, mesmo and bem: Brazilian Portuguese word order as applied to EFL instruction**

Katherine O'Donnell Christoffersen  
*University of Arizona*

**Esse cara é meu truta! A esfera pragmática e a transferência cultural das gírias brasileiras no ensino de Português para estrangeiros**

Sílvia Regina Ramos-Sollai  
*Florida State University*

## Reviews

**Florissi, Susanna (org). Virando a Página: Atividades Lúdicas para aulas mais criativas. 3ª Ed. São Paulo. Special Book Services Livraria (SBS), 2009.**

Dayse F. Fonseca  
*UNICAMP / CAPES*

### **Duolingo Website**

Ellen M. Oliveira  
*University of Southern California*

**Global Language Online Support System (GLOSS) from the Defense Language Institute (DLI), Foreign Language Center**

Eduardo Viana da Silva  
*University of California Santa Barbara*

**Pimentel, Carlos. Português Descomplicado. (6a Ed). São Paulo: Editora Saraiva, 2009.**

Eduardo Viana da Silva  
*University of California Santa Barbara*



## GUEST EDITORS' NOTE

In the general field of teaching Portuguese to speakers of other languages, Portuguese for Spanish speakers (PSS) has increasingly occupied a special place. No other major language is closer to Portuguese than Spanish in the Romance Languages. Research has consistently shown that the acquisition of a cognate language has its own special characteristics, advantages, and challenges. Therefore, it is only logical that such findings must be taken into consideration when planning courses for this population, and that this area has raised an increasing number of research questions among scholars.

Due to globalization, the growing political and economic importance of Brazil, and the socioeconomic ascension of the Hispanic population in the US, the number of Spanish speakers learning Portuguese has markedly increased in the Americas. There are now more speakers of Spanish learning Portuguese than ever before in Brazil, in other Latin American countries, and in the United States. In addition, governmental initiatives such as the Foreign Language Area Studies (FLAS) fellowship program and the National Security Education Program's (NSEP) Boren Scholarships and Fellowships as well as The Language Flagship program have specifically targeted Spanish speakers. One of the factors propelling this interest is research showing that it takes less time for speakers of Spanish to reach Advanced and Superior levels in Portuguese language proficiency on the ACTFL scale (approximately 350 instruction hours as compared to 700 for English monolinguals). The need to have speakers able to perform at these levels is essential to both government agencies and private companies, filling a documented void. In the US, where Portuguese has been considered a "critical language" since 2004, and where bilingual Hispanic students are attending college in increasing numbers, Spanish speakers are becoming a significant percentage of the enrollments in Portuguese programs. It should be no surprise that they are also ideal targets for government-funded opportunities to learn Portuguese.

The academic world has clearly reflected this dynamic. Starting with isolated papers and production of educational materials, the field has grown to include dedicated sessions in conferences and its own specialized gatherings. In the last 10 years, there were four symposia of Portuguese for Spanish Speakers: Acquisition and Teaching, held respectively at the University of Arizona, Tucson (2003), Stanford University (2006), UNICAMP (2008), and Georgetown University (2011), while a fifth is in the planning stage. Two volumes of selected articles from the first two symposia were published and have contributed to fostering the development of the field.

The aim of this issue of *PLJ* is to continue to share findings in this vibrant and growing field. The issue opens with interviews of two scholars who have

been involved with the teaching of Portuguese for Spanish Speakers for all of their academic lives and remain leading figures in the field. They recount the development of PSS in the US and in Brazil, respectively, providing overviews and a set of references, which will be invaluable for both newcomers to the field and well-established scholars.

The interviews are followed by seven articles focusing on Portuguese for Spanish speakers, and two additional articles that fall outside this issue's theme. It is interesting to note that two of the seven articles come from Brazil, two others from Hispanic America, and four from the US, thus being representative as a whole of the three contexts in which Portuguese for Spanish Speakers is taught and studied. The topics of the articles are also quite comprehensive and complement each other.

We hope that the contents of this issue will contribute to the accumulation and dissemination of knowledge about this established field and foster both new studies and new solutions for those working with Spanish speakers.

Guest Editors

Michael Ferreira

*Georgetown University*

Lyris Wiedemann

*Stanford University*

O Simpósio de ensino de português para falantes de espanhol (Sepfe) já teve quatro edições. Os resultados desses simpósios, aliados aos esforços de seus organizadores, possibilitaram a publicação de duas coletâneas de textos sobre a área de ensino de Português para Falantes de Espanhol (PFE). Nossas perguntas dizem respeito à composição dessa área de ensino e pesquisa.

## THE FIELD OF PORTUGUESE FOR SPANISH SPEAKERS IN THE US<sup>I</sup>

Ana Maria Carvalho  
*University of Arizona*

*PLJ: To what extent can we say that the field of Portuguese for Spanish Speakers (PSS) in the U.S exists?*

I believe PSS exists as a subfield of Foreign Language Acquisition (FLA) in the US. Research in this subfield started to be disseminated in the 70's, but it has advanced substantially in the last decade with sessions at the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese and the American Council on the Teaching of Foreign Languages annual meetings, four symposia on PSS specifically (2003, 2006, 2009, and 2011), and articles published in *Hispania*, *Foreign Language Annals*, and the *Portuguese Language Journal*. In addition, and more recently, PSS in the US context has served as great tool to investigate questions being asked about third language acquisition.

*PLJ: How did this field originate in the United States?*

The field was developed as a result of the experiences of many instructors in the US teaching Portuguese to both English and Spanish speakers at college level. I have reviewed the history of the field in my first article on the subject.<sup>ii</sup> My own teaching experience, similarly to what happened with other colleagues, triggered the big research question that we are still asking today: what is PSS? How is it different from the general teaching of a foreign language? I was fresh from graduate school and in charge of revitalizing the Portuguese Language Program at the University of Arizona, where a large part of the population is Hispanic, in addition to thousands of non-Hispanic Spanish speaking students. Fortunately, I was coming from UC Berkeley, where we also taught a large Spanish-speaking population, and had been trained by Lyris Wiedemann on developing special techniques for the teaching of PSS (or '*tratamentos*' as put by José Carlos Paes<sup>iii</sup>). Thus, when I had to explain to the Head of my new Department that we needed to develop a side track designed exclusively for Spanish speakers that was not only more accelerated but required special techniques, I had to stop and think about what I meant exactly. That was the origin of my first article about the subject

mentioned above. I started digging out what was available in the literature, and I found several studies contrasting Portuguese and Spanish<sup>iv</sup>, which were very useful to me as a linguist, and should provide information to anyone teaching Portuguese for Spanish speakers, but didn't say much about how to teach this population. Fewer targeted the teaching issue<sup>v</sup>, but mostly with a strong emphasis on contrastive analysis. It was only in the last decade that the emphasis moved from error and contrastive analyses to include other perspectives, including pragmatics<sup>vi</sup>, classroom ethnographies<sup>vii</sup>, language attitudes<sup>viii</sup>, and the impact of teaching methods<sup>ix</sup>.

*PLJ: What happens when a Portuguese class congregates Spanish and non-Spanish speakers together?*

Everybody loses. English speakers feel bad because they don't understand what is going on as easily as their Spanish-speaking peers. Spanish-speaking learners get bored when spending a whole week on the differences between *ser* and *estar*, preterit and imperfect, *conhecer* and *saber*, *por* and *para*, and the list goes on. Besides the curriculum, the approach needs to be different as well. The communicative approach, in my opinion, is useless for Spanish Speakers (SS). Monolingual SS and monolingual Portuguese speakers, as long as they stick to the standard variants, can communicate without much trouble. Spanish speakers who want to be proficient in instrumental Portuguese need to use what they know in Spanish and add to their repertoire what they don't know. Here, I am talking about positive and negative transfer, both protagonists in the acquisition of Portuguese by SS. I am not preaching for a structural approach, translation or contrastive analysis. I am talking about attention to form in a contextualized, meaningful matter. English speakers, on the other hand, can follow the advances of FLA method in general. Take, for example, the use of non-authentic texts that populate beginning FLA textbooks. It is silly to use made-up, oversimplified language to a population that understands written Portuguese from day one (as shown by Henriques<sup>x</sup>). Spanish-speaking learners need articles, cartoons, essays, all written by and for L1 Portuguese speakers. Reading is a great way to expand vocabulary and notice divergent constructions, as Freire, Silva and I have argued<sup>xi</sup>. Intense readings of original texts in the beginning of instruction was first proposed by Grannier<sup>xii</sup> as a great tool to avoid too much production in the beginning that would lead to early fossilization. I agree with her.

*PLJ: What is the profile of the Portuguese students who speak Spanish in the US?*

According to the US Census, Hispanic students comprised 12 percent of full-time college students (both undergraduate and graduate) in 2007. In addition to students who speak Spanish as their first language or their heritage language, thousands of college students acquire Spanish as a foreign language. Thus, a significant portion of students attending college

in the US has Spanish in their linguistic repertoire, an immeasurable national resource. All language departments should be aware of this opportunity to capitalize on these students' bilingual repertoire and on their ability to build on this and acquire Portuguese proficiency.

Nonetheless, we need to be attentive to subdivisions inside the generic PSS label. We need more research like Johnson's<sup>xiii</sup> that investigates fine-grained differences among L1 Spanish speakers, L2 Spanish speakers, and Heritage Spanish speakers (or simultaneous bilinguals). Mike Child<sup>xiv</sup> is currently surveying this population at the University of Arizona. His sample comprises of 13% of L1 Spanish speakers, 32% of L2 Spanish speakers, and 55% of Spanish Heritage speakers. I believe these proportions represent well the breakdown of the SS population taking Portuguese at post-secondary institutions in the US Southwest.

*PLJ: Almost 10 years have elapsed since the publication of the first collection of articles about Portuguese for Spanish Speakers in the U.S. What are the main changes that have taken place in teaching Portuguese for this population?*

In the beginning, most of the essays about PSS were based on anecdotal accounts of teaching experience. Then, we moved to error analysis, which revealed quantitative differences between Spanish and English speakers learning Portuguese. This was a good beginning and we learned from that, but now we need to move on to use more rigorous research methods. The acquisition of similar languages has always been important in Europe, but in the US, given the bad reputation that contrastive analysis acquired early on and the fact that Second Language Acquisition (SLA) research revolves around the acquisition of English by speakers of dissimilar languages in general, it was never prominent. Now, with research on L3 acquisition growing exponentially, in addition to the growth of Portuguese offerings and increase of the Spanishspeaking population, some scholars are looking at the Portuguese/Spanish pair in their L3 research, which is great news. There is a group of excellent researchers on language acquisition that have turned their attention to the acquisition of Portuguese as L3. They are injecting fresh and much needed new perspectives to the PSS subfield. Koike<sup>xv</sup>, Montrul<sup>xvi</sup>, Rothman<sup>xvii</sup>, and Salaberry<sup>xviii</sup> are some of them, currently training young scholars with fresh questions. Once we understand better what role language typology plays in language acquisition, we will be in a better place to develop teaching strategies for this population.

*PLJ: What are some of the suggestions based on research and articles for instructors of Portuguese for Spanish Speakers?*

I think that in the last 40 years, we have moved away from an exaggerated emphasis on contrastive analysis, have learned that the communicative approach alone doesn't work, and understood that translation and grammar

explanations don't teach language (and put the students to sleep). I don't see a final set of suggestions yet, but from what I gather, classroom practices should bring an approach that gathers a. focus on form to call students' attention to linguistic details that are otherwise, unperceived, b. contextualized practices that focus on new grammatical structures, and c. lots of exposure to authentic texts to encourage positive transfer.

*PLJ: What would you recommend in terms of background and practice for a new instructor of Portuguese for Spanish Speakers?*

Learn Spanish and pay attention to your learning process, this will not only open your horizons to the students' linguistic and cultural background, but will create empathy and a profound understanding of what it is like to learn a similar language. You will understand the pedagogical importance of developing awareness of the differences between Spanish and Portuguese with the aim of counteracting negative transfer. But also keep in mind that researchers have emphasized the need for pedagogical interventions that raise learners' metalinguistic awareness of both the congruent and divergent aspects between Spanish and Portuguese. Work on both aspects in the classroom, and stay away from a prescriptive posture. Welcome Spanish, don't demonize it. And finally, don't ever use the word *Portunbol*.

## **Biography**

Ana M. Carvalho is Associate Professor in the Department of Spanish and Portuguese and affiliated faculty of the Ph.D. Program in Second Language Acquisition and Teaching (SLAT) at the University of Arizona, where she directs the Portuguese Language Program. Her research includes issues related to the contact between Portuguese and Spanish in the contexts of social bilingualism and language acquisition. She was a member of the Executive Council of the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese (AATSP), and of the Committee for the development of SAT II and *Advanced Placement Portuguese* sponsored by the LusoAmerican Development Foundation. She served as an international consultant for the implementation of Spanish-Portuguese bilingual education in northern Uruguay, and as an advisor of the American Council on the Teaching of Foreign Languages' *Standards for Learning Portuguese*.

Dr. Carvalho co-organized and chaired the *First Symposium on the Teaching of Portuguese for Spanish Speakers* (University of Arizona, 2003), served as a member in the Selection Committee for two subsequent editions as well as an invited presenter in the remaining three. Her name is associated with every step of the development of teaching Portuguese for Spanish Speakers in the US, and she is co-editor of *Portuguese for Spanish Speakers: Teaching and Acquisition* with A. Simões and Lyris Wiedemann.

## Notes

- i Interview by Lyris Wiedemann e Fernanda Consoni e Michael Ferreira.
- ii Carvalho, Ana M. 2002. Português para Falantes de Espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania* 85.3: 597-608.
- iii Almeida Filho, José Carlos. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. 13-21.
- iv Among others, see Abreu, Maria Isabel. 1964. Estudo Comparativo de Padrões Estruturais em Português e em Espanhol. *Luso-Brazilian Review* 1.2: 89-96; Arriola, Paul M. 1973. Portuguese and Spanish Homonyms and Homophones. *Hispania* 56.2: 426-441; Beardsley, Wilfred. 1953. A Brief Comparison of Spanish and Portuguese Syntax. *Hispania* 25.1: 420-422; Brakel, Arthur. 1980. Infinitives, Subjects, Word Order, and Case in Portuguese and Spanish. *Hispania* 63.1: 85-91; Cassol, Alzira. 1969. Português - Espanhol: As Preposições Para e Por. *Lenguaje y Ciencias* 32: 21-26; Cavell, Anthony J. 1972. The Problem of the Personal Infinitive in Portuguese and Spanish. *Jackson State College Review* 4.1: 39-59; Feldman, David. 1967. A Comparison of the segmental phonemes of Brazilian Portuguese and American Spanish. *Linguistics* 29: 44-57; King, Larry D., Margarita Suñer. 1980. On the notion of stativity in Spanish and Portuguese. *Contemporary Studies in Romance Languages: Proceedings of the Eighth Annual Symposium on Romance Languages*. Bloomington: Indiana UP. 183-201; and Schmitz, John R. 1970. Some Lexical Contrasts in Spanish and Portuguese: Contrastive Analysis. *Hispania* 53.4: 976-79.
- v Among others, Azevedo, Milton. 1978. Identifying Spanish Interference in the Speech of Learners of Portuguese. *Modern Languages Journal* 62.1-2: 18-23; Barbieri-Durlo, Adja. 1998. La enseñanza de español y de portugués en los países miembros del Mercosur. *Boletim: Centro de Letras e Ciências Humanas* 34: 9-12; Garrison, David L. 1979. Teaching the Relatedness of Spanish and Portuguese. *The Modern Language Journal*. 63: 8-12; Holton, James S. 1954. Portuguese for Spanish Speakers. *Hispania*. 37.4: 446-52; Jensen, John. 1989. Evaluating Portuguese Performance of Spanish-Speaking Students. In Koike, D. A. and Simões, A. R. (Eds.), *Negotiating for Meaning: Papers on Foreign Language Teaching and Testing*. Austin, TX: Department of Foreign Language Education Studies, University of Texas. 119-30; Jordan, Isolde J. 1991. Portuguese for Spanish Speakers: A Case for Contrastive Analysis. *Hispania* 74.3: 788-792; Milleret, Margo. 1992. Cooperative Learning in the Portuguese-for-SpanishSpeakers Classroom. *Foreign Language Annals* 25:5: 435-454; Pletsch de Garcia, Kati. 1993. Portuguese for Spanish Speakers: The Usefulness of Contrastive Analysis. *RLA: Romance Languages Annual* 5:

- 495-501; Simões, Antonio. 1989. Nasal Vowels, the Case of Brazilian Portuguese and Spanish: Description and Classroom Application. In Koike, D. A. and Simões, A. R. (Eds.), *Negotiating for Meaning: Papers on Foreign Language Teaching and Testing*. Austin, TX: Department of Foreign Language Education Studies, University of Texas. 108-18. *From Spanish to Portuguese*. Washington DC: Foreign Service Institute; Teixeira-Leal Tarquinho, Laura. 1977. The Interference of Spanish in Beginning Portuguese Class. *Hispania* 60.1: 82-87.
- vi Koike, Dale; Flanzer, Vivian. 2004. "Pragmatic transfer from Spanish to Portuguese as an L3: Requests and apologies. In Simões, Antônio R. M.; Carvalho, Ana Maria; Wiedemann, Lyris (Eds.). *Português para falantes de espanhol. Portuguese for Spanish Speakers*. Campinas: Pontes, 95-114; Santos, Denise; Silva, Gláucia. 2008. "The orchestration of voices in conversation sessions: rules and roles developed by participants." Wiedemann, Lyris; Scaramucci, Matilde (Eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 135-156; and Silva, Antonio Bacelar. 2008. "Rituais linguísticos como fórum para participação e contexto para transferência em um grupo de estudantes de português como língua estrangeira." Wiedemann, Lyris; Scaramucci, Matilde (Eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 119-164.
- vii Santos, Denise, e Gláucia Silva. 2004. "Ensinando português para hispanofalantes: Contrastes, transferências e a voz do aprendiz." In Simões, Antônio R. M.; Carvalho, Ana M.; Wiedemann, Lyris (Eds.). *Português para falantes de Espanhol. Portuguese for Spanish Speakers*. Campinas: Pontes, 125-152.
- viii Carvalho, Ana M. 2008. Estudo de atitudes linguísticas sobre o português de hispanofalantes: até que ponto o português é aceitável?. Wiedemann, Lyris; Scaramucci, Matilde (Eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 157-174. ix Gualda, Ricardo. 2008. "The effects of explicit or implicit teaching of grammatical form in Portuguese as a third language." Wiedemann, Lyris; Scaramucci, Matilde (Eds.). *Português para falantes de espanhol: Ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 47-68. x Henriques, E. R. 2000. Intercompreensão de texto escrito por falantes nativos de português e de espanhol. *D.E.L.T.A.* 16.2: 263-295. xi Carvalho, A. M.; Freire, J.; Silva, A. J. B. Teaching Portuguese for Spanish Speakers - A Case for Trilingualism. *Hispania: Special issue Curricular Changes for Spanish and Portuguese in a New Era*. 2010: 93.1: 70-75. <http://muse.jhu.edu/journals/hispania/v093/93.1.carvalho.html>
- xii Grannier, Daniele. M. 2000. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In Júdice, Norimar (Ed.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto: 57-80.

- xiii Johnson, K. 2004. What is a Spanish speaker? In Simões, A. R. M., Carvalho, A. M., and Wiedemann, L. (Eds.), *Português para falantes de espanhol. Portuguese for Spanish Speakers*. Campinas: Pontes. Editores.
- xiv Child, Michael. *Knowledge and transfer of mood distinctions in the L3 acquisition of Portuguese*. Ph.D, Dissertation. University of Arizona. In Progress.
- xv Koike, Dale A., and Vivian Flanzer. 2004. "Pragmatic Transfer from Spanish to Portuguese as an L3: Requests and Apologies." In Antônio Simões, Lyris Wiedemann, and Ana Carvalho (eds.), *Portuguese for Spanish Speakers: Acquisition and Teaching/ Português para falantes de espanhol: Aquisição e Ensino*. Campinas: Pontes. 95-114.
- xvi See, for example, Montrul, S., R. Dias, and H. Santos. Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese. Structural similarity matters for transfer. *Special issue of Second Language Research on L3 acquisition* 27.1 (2011): 21-58. xvii See, for example, Rothman, Gianscaspro, and Halloran. On the structural basis of nonredundant acquisition: Evidence from Spanish bilingual L3 Portuguese. Under review.
- xviii See, for example, Salaberry, Rafael. 2005. Evidence for transfer of knowledge about aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. In Ayoun and Salaberry (eds.) *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and applied perspectives*. (pp. 179-210). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.



O Simpósio de ensino de português para falantes de espanhol (Sepfe) já teve quatro edições. Os resultados desses simpósios, aliados aos esforços de seus organizadores, possibilitaram a publicação de duas coletâneas de textos sobre a área de ensino de Português para Falantes de Espanhol (PFE). Nossas perguntas dizem respeito à composição dessa área de ensino e pesquisa.

## A ÁREA DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ESPANHOL NO BRASIL<sup>I</sup>

Matilde V. R. Scaramucci  
*Universidade Estadual de Campinas*

*PLJ: Em que medida podemos dizer que existe uma área de pesquisa e ensino de português para falantes de espanhol (PFE) no Brasil?*

Como sabemos, a área de ensino e pesquisa em Português Língua Estrangeira (PLE), iniciada nos anos 60 e bastante revigorada nos últimos anos, ainda é uma área relativamente pequena e o PFE, como subárea, é ainda menor e tem pouca visibilidade. O que não deveria acontecer, dada a localização geográfica do Brasil na América do Sul e o aumento crescente das relações econômicas, políticas e culturais entre os países do continente latino-americano, principalmente a partir da criação do Mercosul. Uma análise dos dados dos candidatos inscritos no exame CelpeBras, por exemplo, obtidos no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pelo exame, mostra claramente que os falantes de espanhol (FE) constituem o grupo mais numeroso, quando comparado aos falantes de outras línguas.

Um levantamento recente embora não exaustivo feito na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre o ensino e a pesquisa em PLE confirma o que já suspeitávamos: o ensino de PFE localiza-se, mais especificamente, em universidades públicas e em algumas particulares, oferecido em disciplinas de graduação ou de extensão, geralmente nos níveis básico e intermediário. Nos níveis subsequentes, os alunos FE passam a assistir aulas com falantes de outras línguas.

A maioria dessas universidades está localizada no sul do país, em locais de maior proximidade com os países de fala hispânica. As universidades que oferecem essa modalidade de disciplinas são Unicamp, Pontifícia Universidade Católica-São Paulo (PUC-SP), Pontifícia Universidade Católica-Rio de Janeiro (PUC-RJ), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

Também são nessas universidades em que se encontram as pesquisas – ainda pontuais e esparsas – sobre o PFE. Em algumas dessas universidades, o ensino de PFE constitui uma linha de pesquisa específica. Não poderia deixar de salientar, mesmo que brevemente, a participação de algumas universidades brasileiras, dentre as quais a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a UFPR e a Unicamp, na área de intercompreensão em línguas próximas, incluindo, obviamente, o espanhol, como parte do projeto Galanet (<http://www.galanet.eu/>).

*PLJ: Como se formou ou vem se formando esse campo de ensino e pesquisa no Brasil?* A Unicamp foi pioneira na área de PLE e também de PFE no Brasil. Pelas informações que temos de pessoas que iniciaram o PLE na Universidade, especialmente as professoras Ângela Kleiman, à época, coordenadora do Centro de Linguística Aplicada (CLA), hoje extinto, e também Linda El-Dash, uma das primeiras responsáveis pela elaboração de materiais didáticos para estrangeiros. A área surgiu praticamente junto com a Unicamp, em 1966. O seu fundador e primeiro reitor Professor Zeferino Vaz tinha uma proposta inovadora e acreditava que uma boa universidade deveria ser construída com “cérebros, cérebros e cérebros”, usando suas próprias palavras. A busca de recursos humanos qualificados e docentes experientes que aceitassem o desafio de formar uma instituição que pudesse constituir um núcleo de conhecimentos e tecnologia para a região metropolitana de Campinas não se limitou ao Brasil, mas estendeu-se ao exterior. Muitos professores estrangeiros foram contratados com a condição de que, no segundo ano de sua permanência no Brasil, já pudessem oferecer disciplinas em português. Foi nessa época, então, que o CLA ofereceu um dos primeiros cursos de português para estrangeiros de que se tem notícia, em que os materiais foram elaborados pelos próprios professores. A partir dessa primeira experiência, um curso intensivo de 5 semanas, começou-se a pensar em ter classes separadas para falantes de línguas tipologicamente próximas. Nos anos seguintes, novos professores de português foram contratados. Por ser uma área emergente, tinham a incumbência não apenas de dar as aulas, mas também de fazer pesquisa e elaborar materiais.

A equipe era composta por Linda El-Dash, Leonor Lombello, Marisa Baleeiro, Danielle Grannier Rodrigues e, mais tarde, Itacira Araújo Ferreira. O primeiro seminário de português para estrangeiros no Brasil, realizado em 1979, foi organizado pelas professoras Danielle e Ângela. Um dos materiais pioneiros disponíveis no Brasil foi *Português para Falantes de Espanhol (Edição Experimental)*, de autoria de Leonor C. Lombello e Marisa Baleeiro, publicado em 1983.<sup>ii</sup> Todas essas informações em relação ao ensino de PLE foram obtidas em entrevistas com as duas professoras conduzidas por alunos que cursaram minhas disciplinas na graduação em Letras em 2007 e 2008, e publicadas em um site experimental *Português para estrangeiros*

(www.unicamp.br/~matilde). Em 1985, a área de PFE foi criada também de forma pioneira na UFF<sup>iii</sup> e, em 1989, na UnB<sup>iv</sup> seguidas pelas outras universidades acima mencionadas.

*PLJ: O que acontece quando alunos não FE e alunos FE estão em uma mesma sala de aula?* Professores experientes que dão aula para FE são unânimes em afirmar que não apenas os materiais, mas também a metodologia de sala de aula para esse público alvo têm de ser distintos daqueles pensados para falantes de outras línguas, embora esse tratamento diferenciado seja por vezes questionado. Não resta dúvida de que as necessidades de aprendizes de línguas tipologicamente próximas os distinguem dos demais aprendizes. A compreensão, por exemplo, tanto oral como escrita, é naturalmente facilitada pela proximidade tipológica, assim como a fluência. FE podem ser considerados falsos principiantes. Textos escritos e orais podem ser usados, já nas primeiras aulas de um curso introdutório, de maneira muito eficiente, para o ensino propriamente dito da leitura e da compreensão oral no que diz respeito a aspectos essenciais que extrapolam a mera decodificação, e que são muitas vezes negligenciados, como as inferências de implícitos – e não apenas como insumo para o desenvolvimento da produção oral e escrita. Sem dúvida alguma, esse tipo de abordagem, em uma classe com falantes de outras línguas, poderia causar problemas.

Por outro lado, o desenvolvimento do léxico, aparentemente “semelhante” entre línguas tipologicamente próximas, traz dificuldades, não apenas pelos falsos cognatos como pela existência de palavras aparentemente iguais nas duas línguas, mas com sentidos e colocações bastante distintas. A pronúncia também é complicada pelos sons do português, incluindo os nasais, inexistentes em espanhol, entre outros. Há, portanto, necessidade de um tratamento especial com relação aos sons, padrões entoacionais e ritmo. Assim, a facilidade inicial que o FE encontra em português – e a expectativa de uma aprendizagem “sem problemas” ou a falta de necessidade de “estudar a outra língua” – é logo frustrada e poderia, portanto, ser considerada ilusória. Com a compreensão facilitada, o FE inicia rapidamente a comunicação, sem estar preparado para ela, utilizando os recursos de sua própria língua, produzindo o que conhecemos como portunhol e que dificilmente atenderia todas as necessidades de uso da língua.

*PLJ: No contexto norte-americano, pode-se observar heterogeneidade entre os FE: como língua materna, como língua de herança ou como língua estrangeira. Qual é o perfil dos alunos brasileiros?*

A maioria dos FE no Brasil é composta por alunos de graduação e de pós-graduação de diversas áreas do saber, alguns deles alunos dos convênios PEC-G e PEC-PG do Ministério da Educação, que vêm estudar em nossas universidades, consideradas de melhor qualidade. Há também, em menor

número, diplomatas e pessoas que querem se estabelecer no Brasil. Temos recebido, nos últimos anos, também médicos em busca de residência ou especializações e, acima de tudo, de empregos.

É claro que existe heterogeneidade nesse público, mas distinta daquela que se mostra no contexto norte-americano, pois, embora esses aprendizes tenham o espanhol como língua materna, são originários de diferentes países. Embora a maioria seja da América do Sul, há também espanhóis, mexicanos, cubanos, cada um com sua variedade de espanhol, léxicos e pronúncias ligeiramente distintas. Não apenas as variedades os distinguem, mas também as culturas e, principalmente, o grau de letramento em língua materna, muito importante na aprendizagem da língua estrangeira, especialmente quando os propósitos são acadêmicos.

Ainda com base em dados obtidos no INEP sobre o número de candidatos nos centros aplicadores do exame Celpe-Bras podemos afirmar que, em 2013, Colômbia, Bolívia e Peru foram os países com o maior número de inscritos, o que nos levaria a concluir serem, desses países, a maioria dos falantes de espanhol que recebemos.

*PLJ: Como é conduzido o ensino de alunos FE no Brasil?*

Se considerarmos a extensão do Brasil e nossas necessidades, podemos dizer que ainda são poucos os programas que oferecem PFE, como mostrei antes. Tenho notícia de que em muitas das disciplinas específicas para FE, entretanto, os materiais usados ainda são os mesmos que aqueles utilizados para falantes de outras línguas, pois há uma carência enorme de materiais. Em algumas dessas disciplinas oferecidas, os recursos didáticos são complementados por outros mais específicos. Poucas universidades usam apenas materiais específicos que, nesses casos, são elaborados pelos próprios professores. Na Unicamp, por exemplo, a experiência de muitos anos com esse público alvo permitiu a elaboração de um material que está sendo publicado pela DISAL Editora, em São Paulo, elaborado por Ana Cecília Bizon, Elizabeth Fontão do Patrocínio e Leandro Diniz, intitulado *Mano a mano*. Na UFRGS, há uma apostila desenvolvida pelos professores do programa a partir das necessidades dos alunos, assim como um material online, para intercambistas.

Na Unicamp, as aulas buscam explorar as facilidades da compreensão oral e escrita, incentivando uma reflexão sobre as semelhanças e as diferenças entre as duas línguas. Nesse contexto, as questões fonéticas geralmente são muito enfatizadas. Não resta dúvida de que a situação de imersão facilita o trabalho do professor, que levaria muito mais tempo em contextos de língua estrangeira. Por outro lado, há uma alta taxa de desistência, que é típica desse contexto, motivada, em grande parte, pela percepção (equivocada), por parte dos alunos, de que a proficiência em português é suficiente para a comunicação. A redação de textos acadêmicos em português permanece,

entretanto, como um dos grandes problemas desse público alvo; muitos se dão conta, embora às vezes tardiamente, de que “não sabem português” ou que português “é mais difícil do que pensavam”.

*PLJ: Considerando os quase 10 anos entre aquela publicação e esta edição do PLJ, quais seriam as principais mudanças no cenário do ensino da língua portuguesa para FE no Brasil nos últimos 10 anos?*

Ao lembrar as conclusões de pelo menos três das quatro edições dos simpósios até agora realizados, tendo sido um deles realizado no Brasil em 2008, o que posso constatar é que muitos dos itens ainda permanecem em pauta. Por exemplo, a falta de dados empíricos ainda é hoje uma realidade, principalmente no que diz respeito a descrições sobre o processo de aquisição do PFE com vistas a oferecer subsídios para as abordagens e metodologias para o ensino e aprendizagem e, também, para a avaliação de rendimento e proficiência nesses contextos específicos. Embora possamos observar alguma consolidação e compreensão mais aprofundada em alguns aspectos, ainda nos faltam “estudos que possam avaliar a eficácia da análise contrastiva como agente de ensino-aprendizagem de falantes de espanhol”, e, acima de tudo, “expansão dessa análise para incluir aspectos não apenas formais, mas também discursivos e culturais”, além de estudos “de que formas as variáveis sociais, linguísticas e textuais afetam a aquisição” desse português (Wiedemann & Scaramucci 2008, apresentação).

A essas questões, posso acrescentar também a necessidade de que os sistemas de avaliação sejam sensíveis às características dos FE, ou que as grades de avaliação, tanto da produção e compreensão escritas, assim como das interações face a face deem conta de avaliar adequadamente características como o desenvolvimento desequilibrado entre fluência e precisão lexical e gramatical, por exemplo. Não resta dúvida de que as avaliações conduzidas no contexto do exame Celpe-Bras têm oferecido dados valiosos que têm sido usados para aprimoramentos, também do próprio exame. Mas ainda não são suficientes e precisam de estudos aprofundados e mais sistemáticos se quisermos oferecer contribuições importantes para a área de PFE.

Não posso deixar de mencionar, ainda, a necessidade de pesquisas que possam produzir subsídios para o ensino do PFE com *propósitos específicos* o que inclui, por exemplo, PFE para a área de negócios, para crianças FE no nível fundamental das regiões fronteiriças, ou na Argentina e Uruguai, o PFE para redação acadêmica ou ainda para profissionais da área da saúde (médicos, fisioterapeutas, dentistas). O Brasil irá receber, nos próximos meses, aproximadamente 4000 médicos estrangeiros, em sua maioria FE, que necessitam aprender português rapidamente, dada a relevância da comunicação com pacientes.

O reconhecimento dessas diferentes “proficiências” no cenário de contato entre português e espanhol na América do Sul tem implicações importantes

para a consideração do que é ser bilíngue nesse contexto, e essa é, portanto, outra questão que merece aprofundamentos.

*PLJ: O que as pesquisas e artigos nesta área sugerem para o professor de PFE no Brasil? Há novas tendências de pesquisa? O que você recomendaria em termos de preparação e prática para um professor de português como língua estrangeira que seja neófito na área de PFE?*

Uma das lacunas mais importantes tem a ver com a formação do professor de PLE, na medida em que há apenas duas licenciaturas específicas nessa área. A maioria dos professores atuantes são professores de português língua materna, ou professores de outras línguas estrangeiras, ou ainda professores sem formação específica. Entendo que precisamos de cursos que formem professores de português segunda língua e língua estrangeira, de forma que a especificidade do FE seja problematizada nesse contexto.

Enquanto essa formação não é viabilizada, seria muito importante que o professor neófito na área pudesse adentrar uma sala de aula para FE com materiais elaborados para falantes de outras línguas e, a partir de sua observação, pudesse fazer uma reflexão sobre a adequação desses materiais, como eu fiz, em uma das minhas primeiras experiências com esse público alvo. Paralelamente a esse processo, sugiro a leitura de artigos e das pesquisas já publicadas. Embora, como acabamos de dizer, ainda nos faltem muitos subsídios, já temos vários elementos mapeados que serão de grande ajuda.

Para encerrar, não poderia deixar de dizer uma palavrinha sobre a necessidade de equilíbrio e sensibilidade na correção e tratamento dos erros ou desvios desse público alvo. O que observamos é, por vezes, correções demasiadas e exaustivas, que podem inibir e desestimular a produção, e por outras, ausência total de correção, que podem incentivar a fluência em detrimento da precisão. O que observo é que muitos dos desvios, e especialmente aqueles de pronúncia, são imperceptíveis e inconscientes para o FE, e nesse caso, uma estratégia interessante seria a de estímulo à conscientização, que poderia, por exemplo, ser viabilizada a partir de gravações que o aluno faria de seu próprio discurso para se ouvir e reconhecer o que pode (e quer) melhorar.

## **Biography**

Matilde V. R. Scaramucci is Full Professor in the Department of Applied Linguistics and

Director of the Institute of Language Studies at the University of Campinas, São Paulo, Brazil. She is the editor-in-chief of *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Her current research interests include various aspects of language teaching, testing, and assessment in English and Portuguese as a Foreign/Second Language. She is a long-time member of the committee in charge of developing the Certificate of Brazilian Portuguese as a Foreign Language (Celpe-Bras).

Dr. Scaramucci co-organized and chaired the *Third Symposium on the Teaching of Portuguese for Spanish Speakers* (University of Campinas, 2008), and was an invited presenter in the other three editions. Her name is associated with every step of the development of teaching for Portuguese for Spanish Speakers in Brazil, and she was a co-editor of the book: *Portuguese for Spanish Speakers: Teaching and Acquisition* (2008) with Lyris Wiedemann.

## Notes

- i Entrevista realizada por Lyris Wiedemann e Fernanda Consoni e Michael Ferreira
- ii Lombello, Leonor C. e Baleeiro, Marisa de A. 1983. *Português para falantes de espanhol* (Edição Experimental). Campinas: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.
- iii Júdice, Norimar. 2002. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In Júdice, Norimar (Org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto: 37-56.
- iv Santos, Percília. 2002. Português/espanhol-fronteiras linguísticas que devem ser delimitadas. In Cunha, Maria Jandyra e Santos, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: 141-156.



# FORMAÇÃO DE PALAVRAS EM PORTUGUÊS

Marianne Akerberg  
*Universidad Nacional Autónoma de México*

## Resumo

Aprender uma língua cognata —como o português para um hispanofalante— apresenta problemas específicos. É fácil compreender um texto com ajuda da primeira língua (L1), mas pode ser complexo dominar as pequenas diferenças entre as línguas no momento da produção na língua alvo. Processa-se a parte mais significativa de uma palavra, mas nem sempre os elementos não tão significativos como são os sufixos que se usam, por exemplo, para formar substantivos.

Neste estudo se pretende analisar quais são os fatores que facilitam ou dificultam a aquisição de vocabulário, produto dos mecanismos de formação de palavras. Um total de 77 alunos hispanofalantes de português, de níveis intermediário e avançado, responderam a um teste que consistia em formar substantivos de 20 verbos e de 10 adjetivos. Os resultados demonstram que os alunos têm noções dos mecanismos de formação, embora nem sempre consigam fazer a combinação adequada. A maior facilidade se produz quando há coincidência entre o espanhol e o português: *chegar* > *chegada* ('llegada'). Também facilita um lexema em português distinto à forma equivalente em espanhol —*desenvolver* > *desenvolvimento*— combinado com a frequência de uso da palavra. Outro fator facilitador é a saliência do sufixo da L2, por exemplo, pela existência da letra ç: *crer* > *crença*. Dificultam a formação correta da palavra os lexemas parecidos em espanhol e em português com sufixos diferentes, sem a suficiente saliência: *velbo* > >\**velbez*, \**velheza* (*velhice*).

A existência de variantes dicionarizadas mais próximas ao espanhol, embora praticamente não usadas na língua comum, dificulta a tarefa do aluno de aprender este vocabulário. Recomenda-se algum tipo de instrução focalizando a forma (*focus-on-form*) para que os alunos prestem atenção aos elementos não tão significativos como são os sufixos na formação das palavras em português.

**Palavras chave:** formação de palavras, português, alunos hispanofalantes

## Introdução

A importância da aquisição de vocabulário numa L2 é reconhecida por todos, porque sem palavras não temos instrumentos para nos comunicar. Nos últimos anos o tema tem chamado a atenção de vários pesquisadores e começaram a surgir publicações (p. ex. Coady & Huckin 1997, Haastруп & Viberg 1998, Hulstijn 1997 e 2001, Leiria 2006, Meara 1996, Nation 1993 e 2001, Schreuder & Weltens 1993). No caso de um aluno falante de espanhol

que aprende português, o vocabulário não parece representar grandes problemas, já que desde a primeira aula o aluno pode entender textos na L2 pela semelhança do léxico.<sup>23</sup> Compreender sempre é mais fácil do que produzir. Com o tempo se espera que os alunos não só processem o conteúdo, o significado, mas que também adquiram as noções da forma certa das palavras. Contudo parece que a progressão no conhecimento lexical não é tão completa como seria desejável. Há grande ajuda na semelhança com o espanhol. Como veremos, a semelhança também pode ser um problema. Durante vários anos o tema de minha pesquisa foi a aprendizagem de uma língua cognata ou próxima: o português para falantes de espanhol. Vi frequentemente que a aprendizagem do português por falantes de espanhol é fácil e difícil ao mesmo tempo. As palavras de H. Sweet (1899:54) são exatas: “likeness [...] is a source of confusion. It is a help to the beginner [...] but it is a hindrance to a thorough knowledge...”. Assim parece que as **grandes dificuldades** muitas vezes são constituídas pelas **pequenas diferenças**.

No tema que nos ocupa aqui, a dificuldade de encontrar os pequenos detalhes na formação de palavras, quer dizer o sufixo derivacional ou outro mecanismo adequado, permanece até aos níveis avançados.<sup>24</sup> Isso tem como resultado que no momento de produzir uma forma, o aluno frequentemente recorre aos sufixos em espanhol quando se trata de uma palavra semelhante derivada. A que se deve isso? Algumas ideias da linguística cognitiva, sobretudo da corrente do processamento de informação, podem explicar o fenômeno.

## **Os princípios de processamento de informação na aquisição de uma L2**

A maioria dos pesquisadores está de acordo que os alunos prestam mais atenção ao conteúdo do que à forma. Os modelos de processamento de informação podem ajudar a explicar a dificuldade que o aluno tem de encontrar o mecanismo adequado para formar uma palavra. Segundo Van Patten (1996): “Learners process input for meaning before they process it for

---

<sup>23</sup> Embora se trate de termos diferentes, vocabulário e léxico, vou usá-los indistintamente. Vocabulário é mais frequentemente usado quando se fala de aquisição de segundas línguas, porque normalmente se trata de listas de palavras que o aluno vai aprender. No teste usei listas de palavras, quer dizer vocabulário típico da situação de ensino de uma língua, mas o que queria descobrir tinha a ver com um conhecimento mais profundo das palavras o que justifica falar do léxico, como o sistema de conhecimento lexical guardado no léxico mental. Os mecanismos de formação de palavras fazem parte desse sistema.

<sup>24</sup> O exame universitário para ser professor de português da UNAM incluía uma parte de formação de palavras com a qual os candidatos mexicanos tinham dificuldades, embora se esperasse um domínio avançado da língua nesse nível.

form.”<sup>25</sup> O aluno processa o conteúdo facilmente, mas nem sempre presta atenção às terminações quando se trata de morfemas gramaticais.

No caso de aprendizes que têm o espanhol como L1, esta situação tem como consequência que eles processam o conteúdo do *input* com relativa facilidade pela similaridade das línguas, mas não prestam suficiente atenção à forma para transformar tudo em *intake* e armazená-lo na memória para tê-lo disponível para a produção. Long, (1996) a propósito do papel do *input* compreensível, faz um comentário que também é aplicável à situação da aprendizagem de uma língua próxima:

Environmental support in the form of comprehensible input is necessary for language learning, but insufficient for learning certain specifiable aspects of an L2. Paradoxically, comprehensible input may actually inhibit learning on occasion, because it is often possible to understand a message without understanding all the structures and lexical items in the language encoding it, and without being aware of not understanding them all (Long 1996:425).

A similaridade com a L1 permite ao aprendiz compreender, e isso, frequentemente, é suficiente para ele, mas constitui uma inibição para a aprendizagem. Se se tratasse de formas desconhecidas, o aluno seria obrigado a dedicar mais tempo e esforço e processar tanto o conteúdo quanto a forma. Provavelmente em primeiro lugar o conteúdo, mas também a nova forma. Levaria mais tempo para adquirir o elemento, mas no final, ambos seriam armazenados na memória.

Esta é uma ideia que também permeia a proposta de Flege (1987, 1995) para a aquisição da pronúncia de uma L2. São os sons semelhantes, mas não idênticos, os mais difíceis de dominar bem, porque existe a tendência de fazer uma **classificação de equivalência** entre os elementos da L1 e da L2, e ignorar as pequenas diferenças. Os sons diferentes dão mais trabalho no início, mas com o tempo o aluno consegue formular uma nova categoria. O mecanismo de classificação de equivalência poderia ser aplicado a todos os níveis linguísticos –fonológico, morfológico, sintático e lexical– na aquisição de uma língua próxima, como é o caso de aprender português sendo falante de espanhol.

Nos estudos da corrente do processamento de informação há uma tradição de dar-se importância à atenção para a aquisição e ver de que maneira o aluno presta atenção a diferentes elementos no *input*. Mencionam-se vários fatores (Skehan 1998, Schmidt 2001) que podem ajudar, relacionados com os elementos linguísticos a serem aprendidos—tanto a saliência e a frequência, por exemplo—, quanto algumas características do aprendiz como a sua

---

<sup>25</sup> Esse é o primeiro dos três princípios e vários subprincípios que enumera Van Patten para o processamento do input.

capacidade de memória. Também a situação da aprendizagem, se o aluno tem contato suficiente com o *input* e outros efeitos da instrução, representa um papel importante. Adicionalmente, pode-se discutir em que medida as palavras derivadas se aprendem com um sistema baseado em regras ou um sistema baseado em exemplos (Skehan 1998:73) ou se se trata de um processo gradual, no começo predomínio da aprendizagem de exemplos, para pouco a pouco passar a um mecanismo baseado em um sistema de regras.

Um processamento frequente nos alunos hispanofalantes de português de palavras num texto é *top-down processing* que corresponde à situação descrita acima, a de reconhecer os lexemas com ajuda do espanhol e processar o significado rapidamente. As palavras desconhecidas que não se parecem ao espanhol, ao contrário, são processadas letra por letra, e há mais possibilidade de retenção de todos os elementos, um processamento *bottom-up*.

Neste estudo, pretende-se analisar em que medida os alunos de português que têm o espanhol como L1 conseguem formar substantivos com base em adjetivos e verbos, descobrir quais são os fatores que facilitam ou dificultam essa tarefa e, finalmente, discutir o que se pode fazer para ajudar o aluno a descobrir quais são os mecanismos de derivação em português.

### Procedimento

Um total de 77 alunos hispanofalantes de português, distribuídos em 7 grupos, de níveis (= semestres) intermediários (2º e 3º semestres), avançados (5º e 6º semestres) e um grupo de conversação combinando alunos de vários níveis (desde o 3º até o 6º nível,) respondeu um teste que consistia em formar substantivos de 20 verbos e de 10 adjetivos.

A tarefa tinha como instrução:

“Com sufixos podemos formar palavras. O espanhol e o português coincidem muitas vezes nos mecanismos, mas nem sempre.

I. Qual é o substantivo que denota a ação ou resultado dos verbos seguintes:

*Exemplo: Construir > construção*

abordar	crer	perder
agir	desenvolver	planejar
aquecer	desmatar	pronunciar
cair	ensinar	protestar
chegar	investir	reduzir
consertar	mudar	vender
conversar	namorar	

II. Forme substantivos que tenham os seguintes adjetivos como base:

*Exemplo: Feliz > felicidade.*

apto	fraco
doente	justo
doido	limpo
escuro	novo
feio	velho

Para classificar os resultados do teste foram usadas as seguintes categorias de avaliação:

Formas corretas	(FC)
Aproximações à L1	(Aprox L1)
Aproximações à L2	(Aprox L2)
Variante longínqua	(VL)
Mal-entendido	(M)
Em branco, o aluno não colocou nada	(Ø)

Os critérios adotados foram os seguintes: Se não havia muita adaptação ao português e se era notável a influência do espanhol, o resultado foi considerado uma aproximação à L1 (Aprox L1). Se havia um esforço por adaptar a forma ao português, embora não fosse a adequada, classificou-se como aproximação à L2 (Aprox L2). Quando a forma se afastava bastante da forma esperada, foi classificada como variante longínqua (VL). Às vezes, o aluno colocava outra forma sem relação com a esperada. Este caso foi interpretado como um malentendido, abreviado como M. Finalmente se o aluno deixava o espaço em branco, indicou-se com Ø. Cada palavra foi analisada desta maneira num quadro que continha os resultados de todos os grupos. É preciso acrescentar que não foi sempre fácil atribuir uma categoria específica à palavra formada pelo aluno.

## Resultados

Ilustramos com alguns exemplos as palavras que foram de formação muito difícil ou de muito fácil formação para os alunos.

No quadro 1 vemos os resultados de todos os grupos na formação do substantivo *aptidão* (esp. *aptitud*), partindo do adjetivo *apto* como base. Os números dos grupos indicam o nível (2º = 2º semestre etc.). O número entre parênteses assinala o número de alunos de cada grupo. As outras abreviaturas foram explicadas acima.

### Quadro 1

Apto>APTIDÃO	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESULTADOS
Gpo 2º a (15)	0	Aptitud 1	Aptitude 12	Aptido 1	-	1	FC 0 L1 1 L2 12 VL 1
Gpo 2º b (12)	0	-	Aptitude 11			1	FC 0 L2 11
Gpo 3º a (16)	0	Aptitud 3	Aptitude 11 Aptição 1	-	-	1	FC 0 L1 3 L2 12
Gpo 3º b (8)	0		Aptitude 8				FC 0 L2 8
Gpo Conv (7)	0		Aptitude 5	Aptitude 1		1	FC 0 L2 5 VL 1

Gpo 5° (6)	1	Aptitud 1	Aptitude 2		Faculd ade1		FC 1 L1 1
					Optim o 1		L2 2 M 2
Gpo 6° (13)	0		Aptitude 13				FC 0 L2 13
<b>Total</b>	<b>1</b> 1.29%	<b>5</b> 6.45%	<b>63</b> 81.81%	2 2.59 %	<b>2</b> 2.59%	<b>4</b> 15.19%	<b>77</b> 100 %

No quadro acima temos um exemplo típico da influência da L1. A palavra possivelmente não é muito frequente, mas no caso de um aluno ter encontrado a palavra, o mais provável é que processou o significado sem dificuldade pela similaridade com o espanhol e entendeu que o sufixo *-dão* formava um substantivo. Contudo o til do sufixo não foi suficientemente saliente para lembrar a forma.

Quando há coincidência total na formação da palavra das duas línguas a tarefa é fácil. No quadro seguinte vemos o maior número de acertos na formação do substantivo baseado no verbo *chegar* (esp. *llegar*>*llegada*):

#### Quadro 2

Chegar> CHEGADA	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RES UL - TAD O
Gpo 2° a) (15)	12	-	Chegue 1	Chegou 1	Arrivo 1		FC 12 L2 1 VL 1 M 1
Gpo 2° b) (12)	10		Chegança 1 Chegado 1				FC 10 L2 2
Gpo 3° a) (16)	15					1	FC15
Gpo 3° b) (8)	7		-	Chegou 1			FC 7 VL 1
Gpo Conv (7)	5			Chegou 2			FC 5 L2 1 VL 2
Gpo 5° (6)	3		Chegado 1	Chegando 1 Chegarao 1			L1 4 L2 1 VL 2
Gpo 6° (13)	13						FC 13
<b>Total</b>	<b>65</b> 84.41%		<b>4</b> 5.19%	<b>6</b> 7.79%	<b>1</b> 1.29%	<b>1</b> 1.29%	<b>77</b>

Quase 85% dos alunos conseguiram formar a palavra adequadamente. Um caso similar constitui a formação do substantivo *redução* (esp. *reducción*) a partir do verbo *reduzir* que tem quase 77% de acertos. Os mecanismos coincidem nas duas línguas. Não são as diferenças mínimas do sufixo que são problemáticas: a grande maioria sabe que à terminação *-ción* em espanhol corresponde a forma *-ção* em português.

Contudo não são só as semelhanças entre as línguas que facilitam a formação correta da palavra. Quando um verbo tem um lexema diferente em português, como *desenvolver* (esp. *desarrollar*), esta situação parece condicionar um processamento diferente. É preciso aprender essa forma nova, e pela quantidade de alunos que acertaram, há indícios de que prestam atenção ao sufixo também. Coincide mais com um processamento *bottom-up*, no qual os alunos prestam atenção a todos os detalhes da forma. Houve 65% de acertos na formação do substantivo *desenvolvimento*. Se compararmos os resultados para a formação do substantivo do verbo *planejar*, parecido ao verbo em espanhol *planear*, há maior dificuldade. Dá a impressão que a similaridade dos verbos causa problemas. A grande maioria dos alunos escolhe o sufixo do espanhol *planeación* adaptando-o ao português: *\*planejação*. No quadro 3 nota-se esta dissimetria entre a formação dos substantivos dos verbos *desenvolver* e *planejar* respectivamente:

**Quadro 3**

Verbo base	Substantivo formado	Acertos
desenvolver	desenvolvimento	65%
planejar	planejamento	12%

Desta maneira, poderíamos prever que será relativamente fácil para os alunos encontrar a forma certa de outro verbo não existente em espanhol — *aquecer* — porque aparentemente eles processam tanto o lexema quanto o sufixo quando encontram a palavra num texto. De fato há 44 respostas corretas de *aquecimento* (esp. *calentamiento*), mais de 57% de acertos. A menor frequência de uso pode explicar a percentagem menor de acertos do que no caso de *desenvolvimento*.

O quadro 4 apresenta outra situação, um adjetivo que não tem forma semelhante em espanhol e para a qual os alunos não encontram uma maneira fácil de formar um substantivo.

**Quadro 4**

Doido > DOIDICE	FC	Aprox L1	Aprox L2	V L	M	Ø	RESULTADO
Gpo 2º a (15)	0		Doidade 4	Dor 2	Docente 1 Doença 1 Doente 1	6	FC 0 L2 4 VL 2 M 3
Gpo 2º b (12)	0	Doidera 2	Doidade 3 Doideira 1	Dor 4 Doideida 1		1	FC 0 L1 2 L2 4 VL 5
Gpo 3º a (16)	0	Doidez 1	Doidura 1	Locura 1 Dor 3	Doente 1 Doença 2	7	FC 0 L1 1 L2 1 VL 4 M 3

Gpo 3º b (8)	0		Doidade 3	Dor 2 Locura 1	Maluco 1	1	FC 0 L2 3 VL 3 M 1
Gpo Conv (7)	0	Doidez 1			Dolorido 1	5	FC 0 L1 1 M 1
Gpo 5º (6)	0		Doidade 1 Doice 1	Locura 1	Doença 1 Doindo 1	1	FC 0 L2 2 VL 1 M 2
Gpo 6º (13)	0		Doidade 2 Doizeza 1		Doente 2 Dolorido 1	7	FC 0 L2 3 M 3
<b>Total</b>	<b>0</b>	<b>4</b> <b>5.19 %</b>	<b>17 22.07 %</b>	<b>15 19.48%</b>	<b>13 16.88%</b>	<b>28 36.36%</b>	<b>77 100 %</b>

A criatividade dos alunos no esforço de encontrar um substantivo para o adjetivo *doido* (esp. *loco* > *locura*) é comparável com a do escritor brasileiro Guimarães Rosa.<sup>26</sup> Chama a atenção que ninguém tenha conseguido acertar na formação do substantivo. Parece que o sufixo *-ice* não foi suficientemente saliente para chamar a atenção.

Se compararmos o caso de *doido* > *doidice* com o do adjetivo *doente* (esp. *enfermo*) que deriva o substantivo *doença* (esp. *enfermedad*) no quadro 5, os resultados mudam. Os alunos mostram maior conhecimento da forma deste substantivo. Fornecemos as porcentagens de formas corretas de cada grupo para mostrar sua variação. Não há necessariamente uma progressão com o tempo:

#### Quadro 5

Doente > DOENÇA	FC	Aprox L1	Aprox L2	VL	M	Ø	RESUL - TADOS	% FC
Gpo 2º a (15)	8	Enfermedade 1	Doencia 1 Doendade 1	Doentes 1		2	FC 8 L1 1 L2 2 VL 1	53.33 %
Gpo 2º b (12)	6		Doentade 1 Doenca 1 Doencia 1	Dor 3		0	FC 6 L2 3 VL 3	50 %
Gpo 3º a (16)	9	Enfermedade 1	Doencia 2	Dor 3		1	FC 9 L1 1 L2 2 VL 3	56.25 %

<sup>26</sup> O autor Guimarães Rosa é conhecido como um grande inovador linguístico. Cavalcanti Proença (1957) comentou, a propósito dos seus neologismos, que o escritor “utiliza os elementos, os processos e o mecanismo da língua tradicional” só que o resultado não concorda com a norma oficial. Um exemplo da sua criatividade são as diferentes versões do substantivo de ‘frio’ que foram empregadas pelo escritor no romance *Grande Sertão: Veredas*: *Friúme, frior, friúra, friagem*. Também usou *velheza* por *velhice* exatamente como fizeram vários alunos falantes de espanhol neste estudo.

Gpo 3º b (8)	7			Doente 1			FC 7 VL 1	<b>87.5 %</b>
Gpo Conv (7)	2		Doencia 1 Doenza 1	Dor 3		0	FC 2 L2 2 VL 3	<b>28.57 %</b>
Gpo 5º (6)	2		Doentade 1 Doendade 1	Dor 1		1	FC 2 L2 2 VL 1	<b>33.33 %</b>
Gpo 6º (13)	9		Doencia 2	Dor 2		0	FC 9 L2 2 VL2	<b>69.23 %</b>
<b>Total</b>	<b>43 55.8%</b>	<b>2 2.59%</b>	<b>14 18.18%</b>	<b>14 18.18%</b>	<b>4 5.19%</b>	<b>77 100 %</b>		

Um bom número de estudantes conseguiu formar o substantivo correto do adjetivo *doente*. Uma hipótese é que a saliência do sufixo **-ça** com a letra típica do português **ç**, chama a atenção dos alunos e ajuda a reter a forma na memória. Possivelmente há influência da frequência do uso da palavra também. No grupo seguinte pode-se apreciar a diferença no comportamento das palavras

#### Quadro 6

doido>DOIDICE	0 % acertos	doente>DOENÇA	55.8%
velho>VELHICE	12 % acertos	crer >CRENÇA	32 %

Parece que há uma influência do tipo de sufixo na porcentagem dos acertos. O sufixo **-ça** é mais facilmente percebido e lembrado do que o sufixo **-ice**. Os quadros 7 e 8 apresentam as porcentagens de acertos de cada substantivo formado. Indicamos em negrito as palavras com acertos acima de 50%, e em vermelho as palavras com menos de 10 acertos, que correspondem a menos de 12 % do total.

#### Quadro 7

PALAVRAS	ACERTOS	ACERTOS (%)	ALUNOS
Adjetivos>Substantivos			
Aptidão	1	1.30	77
<b>Doença</b>	<b>43</b>	<b>55.84</b>	77
Doidice	0	0.00	77
Escuridão	11	14.29	77
Feiura/fealdade	0/29	37.66	77
Fraqueza	36	46.75	77
Justiça	34	44.16	77
<b>Limpeza</b>	<b>40</b>	<b>51.95</b>	77
Novidade	14	18.18	77
Velhice	9	11.69	77
<b>TOTAL</b>	<b>217</b>	<b>28.18</b>	<b>770</b>

**Quadro 8**

<b>PALAVRAS</b>	<b>ACERTOS</b>	<b>ACERTOS (%)</b>	<b>ALUNOS</b>
Verbos > Substantivos			
Abordagem	38	49.35	77
Ação	10	12.99	77
<b>Aquecimento</b>	<b>44</b>	<b>57.14</b>	77
Queda	0	0.00	77
<b>Chegada</b>	<b>65</b>	<b>84.42</b>	77
Conserto	9	11.69	77
Conversa	22	28.57	77
Crença	32	41.56	77
<b>Desenvolvimento</b>	<b>50</b>	<b>64.94</b>	77
Desmatamento/Desmate	25	32.47	77
Ensino	29	37.66	77
Investimento	34	44.16	77
<b>Mudança</b>	<b>55</b>	<b>71.43</b>	77
Namoro	6	7.79	77
Perda	8	10.39	77
Planejamento	9	11.69	77
Pronúncia	25	32.47	77
Protesto	2	2.60	77
<b>Redução</b>	<b>59</b>	<b>76.62</b>	77
Venda	26	33.77	77
<b>TOTAL</b>	<b>548</b>	<b>35.58</b>	1540

O total de substantivos corretamente formados a partir dos adjetivos da lista constitui 28.18%. Há um maior número de acertos de substantivos formados dos verbos: 35.58 %.

Nos quadros seguintes está a informação completa do tipo de desvios para cada palavra. Começamos com os adjetivos. Colocamos as palavras equivalentes em espanhol entre parênteses:

**Quadro 9**

<b>ADJ base</b>	<b>SUBSTANTIVO</b>	<b>FC</b>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	<b>VL</b>	<b>M</b>	<b>Ø</b>
Apto ( <i>apto</i> )	APTIDÃO ( <i>aptitud</i> )	1	5	63	2	2	4
<b>Doente</b> ( <i>enfermo</i> )	<b>DOENÇA</b> ( <i>enfermedad</i> )	<b>43</b>	2	14	14		4
Doido ( <i>loco</i> )	DOIDICE ( <i>locura</i> )	0	2	19	15	13	28
Escuro ( <i>oscuro</i> )	ESCURIDÃO ( <i>oscuridad</i> )	11	7	54	3	1	1
Feio ( <i>feo</i> )	FEIURA/ FEALDADE ( <i>fealdad</i> )	0/29	4	28	2	2	12

Fraco ( <i>débil/flaco</i> <sup>27</sup> )	FRAQUEZA ( <i>debilidad/flacura</i> )	36	1	19	6	4	11
Justo ( <i>justo</i> )	JUSTIÇA ( <i>justicia</i> )	34	30	8	1	1	3
<b>Limpo</b> ( <i>limpio</i> )	<b>LIMPEZA</b> ( <i>limpieza</i> )	<b>40</b>	6	25	2	2	4
Novo ( <i>nuevo</i> )	NOVIDADE <sup>6</sup> ( <i>novedad</i> )	14	2	49	4	1	7
Velho ( <i>viejo</i> )	VELHICE ( <i>vejez</i> )	9	31	15	8	2	12

A continuação vem a tabela com os substantivos formados de verbos. Formas equivalentes em espanhol entre parênteses:

#### Quadro 10

VERBO base	SUBSTANTIVO	FC	L1	L2	VL	M	Ø
Abordar ( <i>enfocar</i> )	ABORDAGEM ( <i>enfoque</i> )	38	3	24	4	1	7
Agir ( <i>actuar</i> )	AÇÃO ( <i>acción</i> )	10	-	27	12	-	28
<b>Aquecer</b> ( <i>calentar</i> )	<b>AQUECIMENTO</b> ( <i>calentamiento</i> )	<b>44</b>	-	11	8	1	13
Cair ( <i>caer</i> )	QUEDA ( <i>caída</i> )	0	63	3	5		6
<b>Chegar</b> ( <i>llegar</i> )	<b>CHEGADA</b> ( <i>llegada</i> )	<b>65</b>	-	4	6	1	1
Consertar ( <i>reparar</i> )	CONCERTO ( <i>reparación</i> )	9	-	59	2	2	5
Conversar ( <i>conversar</i> )	CONVERSA/ CONVERSAÇÃO ( <i>conversación</i> )	22/53	-	1	1	-	-
Crer ( <i>creer</i> )	CRENÇA ( <i>creencia</i> )	32	11	13	12	-	9
Desenvolver ( <i>desarrollar</i> )	DESENVOLVIMENTO ( <i>desarrollo</i> )	<b>50</b>	6	2	14	-	5
Desmatar ( <i>deforestar</i> )	DESMATAMENTO ( <i>deforestación</i> )	22	-	30	2	-	20
Ensinar ( <i>enseñar</i> )	ENSINO ( <i>enseñanza</i> )	26	3	37	6	1	3
Investir ( <i>invertir</i> )	INVESTIMENTO ( <i>inversión</i> )	34	11	20	2	2	8
<b>Mudar</b> ( <i>cambiar/mudar</i> )	<b>MUDANÇA</b> ( <i>cambio/mudanza</i> )	<b>55</b>	3	13	5	-	1
Namorar ( <i>enamorar</i> )	NAMORO ( <i>enamoramiento</i> )	6	5	38	26	1	1
Perder ( <i>perder</i> )	PERDA ( <i>pérdida</i> )	8	25	29	12	-	3
Planejar ( <i>planear</i> )	PLANEJAMENTO ( <i>planeación</i> )	9	33	25	5	1	4

<sup>27</sup> A palavra *flaco* (sb. *flacura*) existe em espanhol com o significado de ‘magro’. <sup>6</sup> No resultado aceitamos a variação ortográfica *novedade* também.

Pronunciar ( <i>pronunciar</i> )	PRONÚNCIA ( <i>pronunciación</i> )	25	42	8	1	-	1
Protestar ( <i>protestar</i> )	PROTESTO ( <i>protesta</i> )	2	63	8	3	-	1
<b>Reduzir</b> ( <i>reducir</i> )	<b>REDUÇÃO</b> ( <i>reducción</i> )	<b>59</b>	-	7	9	2	4
Vender ( <i>vender</i> )	VENDA ( <i>venta</i> )	26	34	4	9	-	4

Finalmente damos um resumo das derivações que foram fáceis ou difíceis com a porcentagem de acertos.

### Verbos

A formação de substantivos a partir de verbos que foram mais fáceis foram:

chegar>CHEGADA	84 % acertos
reduzir>REDUÇÃO	77 % acertos
mudar> MUDANÇA	71% acertos
desenvolver> DESENVOLVIMENTO	65% acertos
aquecer>AQUECIMENTO	57% acertos

Os mais difíceis resultaram:

cair > QUEDA	0 % acertos
protestar >PROTESTO	2.59 % acertos
namorar> NAMORO	7.79% acertos
perder> PERDA	10.38% acertos
planejar>PLANEJAMENTO	11.68% acertos

### Adjetivos

Substantivos baseados em adjetivos de mais fácil formação:

limpo>LIMPEZA	55.84 % acertos
doente>DOENÇA	51.95% acertos
fraco> FRAQUEZA	44% acertos
Justo > JUSTIÇA	47% acertos

As derivações de adjetivos que tiveram menos acertos foram:

doido>DOIDICE	0 acertos
feio>FEIÚRA	0 acertos
apto>APTIDÃO	1.29% acertos
velho>VELHICE	12% acertos

## Discussão

Embora se trate de um corpus limitado e dificilmente sujeito a generalizações, podemos encontrar tendências interessantes nos resultados.

Como vimos no caso da formação do substantivo *planejamento* a partir do verbo *planejar*, a existência de um verbo parecido em espanhol, *planear*, parece impedir o processamento cuidadoso do substantivo em português. Uma maioria dos alunos (52 %) tentou formar um substantivo parecido à forma em espanhol *planeación* adaptando-a ao português (*planeação*, *planejação*). O aluno que encontrar a palavra *planejamento* num texto com toda certeza faz um processamento de tipo *top-down* sem prestar atenção aos detalhes morfológicos. Com *desenvolvimento*, ao contrário, é preciso processar com maior cuidado, *bottom-up*, percebendo todos os detalhes. Uma coisa parecida acontece com o verbo *aquecer* e o substantivo derivado *aquecimento*. Nos dois casos a forma nominalizada é muito frequente em textos jornalísticos sobre temas econômicos e ecológicos. Tanto o verbo *desmatar* como o substantivo derivado *desmatamento* também se encontram em textos jornalísticos brasileiros, mas provavelmente com menor frequência de ocorrência, o que pode explicar a porcentagem de 27% em formas corretas. Contudo, é mais do dobro dos acertos para *planejamento*, que apresenta o índice de 11.68%.

No caso de *doido*>*doidice* se esperaria que a forma não existente do adjetivo em espanhol propiciasse uma atenção maior ao sufixo que se usa para formar o substantivo, como no caso de *desenvolver* e *aquecer*. Mas o sufixo *-mento* tem equivalência em espanhol, é reconhecível, enquanto o sufixo *-ice* parece não chamar a atenção e não tem letras salientes. Os exemplos de *velhice* e *doidice* com muito poucos acertos em todos os grupos mostram claramente que os alunos não retêm esse sufixo. A frequência do sufixo não é muito grande em comparação com *-ção*, *-dade*.<sup>28</sup> A produtividade de *-ice* em neologismos no Brasil com uma conotação ligeiramente negativa, como em *burrice*, *chatice*, *criancice*, *esquisitice*, *idiotice*, não é percebida pelos alunos, possivelmente porque eles não encontram estas formas num *input* típico para uma situação escolarizada. Para descobrir o sufixo *-ice*, faria falta maior contato com a língua coloquial falada como, por exemplo, numa situação de imersão, e mesmo assim possivelmente seria necessário alguma chamada de atenção para que o sufixo fosse percebido.

No caso da derivação regressiva exemplificada nos verbos *ensinar*>*ensino*, *protestar* >*protesto* os alunos tiveram problemas para aplicar o mecanismo corretamente, mas mostraram ter registrado esta maneira de formar substantivos em português, já que foi utilizada em vários casos onde não era a adequada: *abordo* (por *abordagem*), *investa*/*investo* (por *investimento*), *muda* (por

---

<sup>28</sup> Basílio (2006:42) afirma que os sufixos mais produtivos no português são *-ção*, *-mento*, *-da*, *-agem*.

*mudança*), *chegue* (por *chegada*).

### **Problema adicional: variantes dicionarizadas**

Em alguns casos os alunos deram variantes possíveis de substantivos, embora não fossem as mais comuns. Se o aluno que tiver dúvidas procura a forma certa no dicionário, encontra várias possibilidades. Se quiser verificar qual é o substantivo para o adjetivo *feito*, encontra rapidamente *fealdade*, que provavelmente é a primeira forma que procura pela similaridade com o espanhol. Também é a forma que um grande número de alunos propôs no teste (cf. Anexo 1). O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, por exemplo, dá as seguintes alternativas de substantivos para a qualidade de *feito*:

**Fealdade** 1. qualidade do que ou de quem é feito. 2. *fig.* Falta de brio, de dignidade 3. *fig.*

Gravidade, enormidade.

**Feiúra B** (1918 cf. CT) 1. qualidade de feito, fealdade, feiúme 2. *p.met.* manifestação ou traço de feiúra; coisa ou pessoa feia.

**Feiúme** MG qualidade de feito, fealdade, feiura.

Não há nenhuma indicação de que a forma equivalente à palavra em espanhol *fealdade* não é a mais usada na língua falada no Brasil. O aluno que consultar o dicionário poderá pensar que *feiúra* e *feiúme* são variantes de uso limitado. As abreviaturas de B e MG sugerem isso. Para saber qual é a forma mais frequente, é preciso consultar os falantes nativos. Neste caso há uma variação geográfica: *fealdade* é o substantivo mais usado em Portugal, e *feiúra* no Brasil. No caso da resposta majoritária do substantivo *conversa* para o verbo *conversar*, o dicionário proporciona um pouco de informação sobre diferentes acepções. Mas os alunos precisam saber que *conversa* é a forma normal para a atividade de falar com uma pessoa, enquanto *conversa* pode ser usada para algumas situações específicas como ‘aulas de conversa’, o que é dificilmente descoberto numa consulta rápida ao dicionário. Para conferir qual é o substantivo do verbo *ensinar*, encontram-se no dicionário *ensino*, *ensinamento*, *ensinância*. Todos existem ou existiram alguma vez, mas alguma forma pode ter um uso especializado que os dicionários não assinalam claramente. Mesmo os dicionários bilíngues não dão suficientes exemplos para permitir aos estudantes descobrir as pequenas diferenças: *ensinamento* como produto de um exemplo de atuação exemplar, muitas vezes com uma conotação religiosa frente à palavra frequente para a situação de educação: *ensino*. *Ensinância* normalmente tem o comentário *p.us.*, = pouco usado, não necessariamente percebido pelo aluno. É preciso ter muita experiência com a língua para adquirir essas conotações. Como vimos no caso do aluno falante de espanhol, ele processa o significado na hora de compreender um texto, mas não presta suficiente atenção à forma para poder lembrar depois na hora de produzir. Se consultar o dicionário para ver se existe a forma que se parece mais ao espanhol, provavelmente não obtém informação suficiente para

descartar essa opção (cf. Anexo 2).

### Progresso com o tempo

Nota-se uma melhora com o tempo, mas não em todos os exemplos. Nos casos de grande facilidade ou de grande dificuldade de encontrar a forma derivada, parece que o tempo de estudo da língua não importa. A forma de fácil formação como *chegada* do verbo *chegar* é adquirida por alunos de 2º nível e por alunos avançados sem grande diferença. As formas difíceis têm 0 ou muito poucos acertos nos níveis baixos e avançados. Nas palavras de mediana dificuldade parece haver uma progressão. *Vender* > *venda*, *investir* > *investimento* são exemplos de palavras que melhoram claramente com o nível. Também *ensinar* > *ensino* teve uma ligeira melhora com o tempo, enquanto 32% dos alunos dos níveis 2º e 3º acertaram, 47 % dos níveis avançados deram a forma adequada. Em geral a melhora se apresenta nos níveis avançados, mas também há casos em que um grupo de 3º nível é melhor do que outro de 5º ou 6º.

### Conclusão

Os principais fatores que parecem facilitar a aquisição dos mecanismos de formação de palavras em português são os seguintes:

1. Transferência positiva da L1. Os mecanismos são muito parecidos.

*chegar* > *chegada* 85% acertos

*reduzir* > *redução* 77% acertos

2. Saliência do sufixo (letra ç)

*doente* > *doença* 56% acertos

*mudar* > *mudança* 71%

3. Lexema-base diferente em português

*desenvolver* > *desenvolvimento* 65 %

Fatores que dificultam a aquisição são

1. Palavras base semelhantes ou idênticas, com mecanismo de nominalização diferente:

*apto* > *aptidão* 1.3% acertos,

*protestar* > *protesto* 2.6% acertos

2. Formação peculiar em português

*cair* > *queda* 0% acertos

*agir* > *ação* 13% acertos

3. Sufixo não muito frequente sem saliência

*doido* > *doidice* 0% acertos

*velho* > *velhice* 12 % acertos

4. Existência de variantes no dicionário.

*conversar* > *conversa* 28.57% *conversa* 68.83% acertos

*feio* > *feiura* 0% *fealdade* 37.66% acertos

*ensinar* > *ensino* 37.66% *ensinamento* 7.79% *ensinança* 28.57% acertos

Saber mais sobre as famílias das palavras, suas relações, e significados especiais como no caso das palavras mencionadas acima, *ensino*, *ensinamento*, *ensinança*, faz parte de um conhecimento aprofundado do léxico. Não podemos aspirar a que os alunos consigam adquirir toda essa capacidade, mas podemos tomar medidas para que mais facilmente descubram a forma derivada mais usada. Para isso, não é suficiente uma leitura para compreensão de um texto. É preciso dedicar mais tempo ao fenômeno da formação de palavras em português e elaborar exercícios das palavras mais importantes para que fiquem incorporadas num conhecimento produtivo do vocabulário. Hulstijn (1997, 2001) propõe usar mnemotécnicas de diferentes tipos. Quando comenta sobre ‘incidental and intentional learning’ (2001), trata de analisar as diferenças de uma e outra e chega à conclusão de que realmente não se justifica teoricamente esta distinção. Propõe a existência de uma diferença entre a qualidade e frequência das atividades de processamento de informação, o que implica que trabalhar com as palavras e discutir sua forma e significado, bem como dar ao aluno oportunidade de encontrar as palavras em repetidas ocasiões, garante uma melhor retenção.

Justificam-se algumas atividades de formação de palavras para chamar a atenção sobre os mecanismos diferentes de formar palavras em português, às vezes com uma derivação regressiva (*ensinar*>*ensino*), às vezes com um sufixo diferente (*apto*>*aptidão*, *velbo*>*velhice*). Seguindo a corrente *focus-on-form*, seria recomendável focalizar aspectos formais na hora de uma atividade comunicativa (Long & Robinson, 1998). Se o professor proporcionar alguns exercícios, sobretudo para os casos difíceis, isso permitirá aos alunos descobrirem as diferenças entre o espanhol e o português. Se estes exercícios forem repetidos com intervalos, com certeza pode produzir uma maior conscientização no aluno e fomentar o processamento destes mecanismos para que o aluno disponha produtivamente de mais vocabulário.

## Bibliografia

- Basilio, M. (2006). *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. São Paulo: Ed. Contexto
- Beniers, E. (2004). *La formación de verbos en el español de México*. México: El Colegio de México/UNAM
- Cavalcanti Proença, M. (1957). Trilhas no Grande Sertão. *Revista do Livro* 5. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro
- Coady, J. & T. Huckin (eds.) (1997). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Flege, J. E. (1987). The production of “new” and “similar” phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics* 15:47-65
- Flege, J.E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In W. Strange (ed.). *Speech perception and linguistic experience*. Baltimore: York Press
- Guimarães Rosa, J. (1956). *Grande Sertão: Veredas*, Rio de Janeiro: José Olympio
- Haastrup, K. & A. Viberg (eds.) (1998). *Perspectives on lexical acquisition in a second language*. Lund: Lund University Press
- Houaiss, A. et al (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning: theoretical considerations and pedagogical implications. In Coady & Huckins (eds.). *Second language vocabulary acquisition*. Cambridge Univ. Press
- Hulstijn, J. (2001). Intentional and incidental second-language vocabulary learning. A reappraisal of elaboration, rehearsal and automaticity. In P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press
- Leiria, I. (2006). *Léxico, aquisição e ensino*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Ministério da Ciência e do Ensino Superior
- Long, M. & P. Robinson (1998). Focus on form: theory, research and practice. In Doughty, C. & J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge University Press
- Luft, C. P. (2000). *Minidicionário Luft*. São Paulo: Editora Ática.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. In Brown, Malmkjaer & Williams. *Competence and performance in SLA*. Cambridge: Cambridge University Press, 35-53
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nation, P. (1993). Vocabulary size, growth, and use. Em Schreuder, Robert & Weltens, *The bilingual lexicon*, Amsterdam: J. Benjamins
- Sanz, C. & R. P. Leow (eds.) (2011). *Implicit and explicit language learning*.

Washington D.C.:Georgetown University Press

- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 1-32
- Schmitt, N. & P. Meara (1997). Researching vocabulary through a word knowledge framework. Word associations and verbal suffixes. *Studies in Second Language Acquisition* 19:17-36.
- Schreuder, R. & B. Weltens (eds.) (1993). *The bilingual lexicon*. Amsterdam: J. Benjamins
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press
- Sweet, H. (1899, reed. 1964). *The practical study of languages*. Oxford: Oxford University Press
- Van Patten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction*. Norwood, N.J.: Ablex
- Van Patten, B. (2002). Processing instruction: An update. *Language Learning* 52:755-803
- Van Patten, B. ed. (2004). *Processing instruction: Theory research and commentary*. Mahwah, NJ: Erlbaum
- Viberg, A. (1998). Crosslinguistic perspectives on lexical acquisition: the case of languagespecific semantic differentiation. In Haastrup & Viberg 175-208
- Wesche, M. & T. Sima Paribakht (1998). The influence of task in reading-based L2 vocabulary acquisition: Evidence from introspective studies. In Haastrup & Viberg 19-45

**Anexo 1 Exemplo de formação de palavra (adjetivo>substantivo) com variantes dicionarizadas**

<b>Feio&gt;FEIUURA /FEALDADE</b>	<b>FC</b>	<b>Aprox L1</b>	<b>Aprox L2</b>	<b>V L</b>	<b>M</b>	<b>Ø</b>	<b>RESULTADOS</b>
Gpo 2º a (15)	0/8	Feidad 1	Feidade 1 Feidade 1	Feos 1 Fea 1	Felho 1	1	FC 0/8 L1 1 L2 2 VL 2 M 1
Gpo 2º b (12)	0/3		Feitude 1 Feidade 6			2	FC 0/3 L2 7
Gpo 3º a (16)	0/2	Fealdad 1	Feidade 6 Feidade 1			6	FC 0/2 L1 1 L2 7
Gpo 3º b (8)	0/4		Feidade 2 Feidad 1			1	FC 0/4 L2 3
Gpo Conv (7)	0/6		Feidade 1				FC 0/6 L1 1
Gpo 5o (6)	0/1	Fealdad 1	Feidade 2 Feidade 1			1	FC 1 L1 1 L2 3
Gpo 6o (13)	0/5	Feldade 1	Feidade 3 Feidade 1 Fealdade 1		Horrível 1	1	FC 0 L1 6 L2 5 M 1
<b>Total 77</b>	<b>0/29 /37.66%</b>	<b>4 5.19%</b>	<b>28 36.36%</b>	<b>2 2.59%</b>	<b>2 2.59%</b>	<b>12 15.58%</b>	<b>77 100 %</b>

**Anexo 2 Exemplo de formação de palavra (verbo > substantivo) com variantes dicionarizadas**

<b>Ensinar&gt; ENSINO</b>	<b>FC</b>	<b>Aprox L1</b>	<b>Aprox L2</b>	<b>VL</b>	<b>M</b>	<b>Ø</b>	<b>RESULTADO</b>
Gpo 2º a (15)	3	Ensinamien to 1 Ensenhanza 1	Ensinaça 3 Ensinaça 1 Ensinaça 1 Ensinaçento 2	Encinar 1 Ensinaou 1		1	FC 3 L1 2 L2 7 VL 2
Gpo 2º b (12)	2		Ensinaça 6 Ensinaça 2 Ensinaçento 1			1	FC 2 L2 9
Gpo 3º a (16)	5		Ensinaça 3 Ensinaça 1 Ensinaça 2 Ensina 2 Ensinaçento 1	Ensinar 1		1	FC 5 L2 9 VL 1
Gpo 3º b (8)	-		Ensinaça 5 Ensinaça 1 Ensinaçento 1	Ensinao 1			L2 7 VL 1
Gpo Conv (7)	4	Ensenhanza 1	Ensinaça 1	Ensinao 1			FC 4 L1 1 L2 1 VL 1
Gpo 5o (6)	1		Ensinaça 1 Ensinaça 1 Ensinaçento 1	Ensinao 1	Enisan ão [sic] 1		FC 1 L2 3 VL 1 M 1
Gpo 6o (13)	11		Ensinaça 2				FC 11 L2 2
<b>Total</b>	<b>26 33.76 %</b>	<b>3 3.89%</b>	<b>37 48.05%</b>	<b>6 7.79%</b>	<b>1 1.29%</b>	<b>3 3.89 %</b>	<b>77</b>

# LANGUAGE LEARNING PERCEPTIONS: THE ROLE OF SPANISH IN L3 PORTUGUESE ACQUISITION

Michael W. Child  
*University of Arizona*

## **Abstract**

This article reports on a study conducted to answer three main research questions: 1) What types of bilingual students enroll in Portuguese for Spanish-speakers courses with regard to their language background (the context of their acquisition of Spanish and English)? 2) What are their proficiency levels in Spanish as measured by a Spanish proficiency pretest used by Montrul and Perpiñán (2011)? and 3) What are participants' language learning perceptions concerning the role of Spanish in learning Portuguese? It was hypothesized that there would be statistically significant differences between participants' perceptions of the role of Spanish correlated principally with the context of their acquisition of Spanish and English (i.e. their Language Background), and not significantly correlated with their scores on a Spanish Proficiency Pretest, as one might initially expect (i.e. more proficient at Spanish=more perceived benefit of Spanish when learning Portuguese). Results indicate that, overall, Language Background Group is significantly correlated with participants' perceptions of the role of Spanish in L3 Portuguese Acquisition while Spanish Proficiency is not significantly correlated with participants' perceptions. Differences based on Language Group and specific aspects of the language, along with pedagogical implications, are discussed.

## **Introduction**

This article focuses on three groups of Spanish-English bilinguals enrolled in a beginning Portuguese for Spanish-speakers course in the southwestern United States. In particular, the study sought to better understand the composition of bilingual students enrolled in these courses, their Spanish language proficiency, and their perceptions of the role of Spanish in learning L3 Portuguese in a formal context.

Studies on L3 acquisition have increasingly shown how acquiring<sup>29</sup> an L3 differs from L2 acquisition. Perhaps most noticeable is the fact that bilinguals tend to acquire the target language better than monolinguals do (Cenoz, 2003; Cenoz & Valencia, 1994; Klein, 1995; Sanz, 2000). Cenoz (2003, 2011) argues that this is because bilinguals learn, process, and use

---

<sup>29</sup> Although there has been much written about the differences between the concepts of "learning" and "acquisition", this distinction is beyond the scope of the present work. Because of this, I have decided to use both terms interchangeably.

language in a qualitatively different way than do monolinguals (see also Valdés, 2005). More particularly, when acquiring a third language, bilinguals have much more linguistic and cultural knowledge from which to draw. In addition, they most likely have gained certain language-learning skills while acquiring their second language that they can then employ in L3 acquisition (Falk & Bardel, 2010)

Although L3 acquisition studies, and L3 acquisition in general, are not as common in the United States as in Europe, a specific case of L3 acquisition has shown an increase in interest both in terms of students enrolled as well as in research published: the burgeoning field of Portuguese for Spanish speakers. Students' interest in learning Portuguese has steadily increased over the last decade in universities across the United States (Carvalho 2002, 2011; Carvalho, Freire & da Silva, 2011), principally among Spanish speakers. Generally Portuguese for Spanishspeakers courses have been designed around the idea that Spanish-speaking students benefit from cross-linguistic influence (CLI, also referred to as *transfer*) due to the typological similarity that exists between Portuguese and Spanish. This CLI, in theory, effectively allows teachers to lightly touch upon those aspects of the language that are similar while spending more time and attention on dissimilar aspects (see Carvalho, 2002; Júdece, 2000). However, Carvalho (2002, 2011) has pointed out that more empirical evidence is needed to better understand the nature of CLI between Spanish and Portuguese, implying that this strategy of focusing principally on dissimilar aspects of the language may not always be appropriate.

Many studies have been conducted to understand how CLI works in L3 acquisition and what role the background languages play in CLI. Although there are at least three principle theories concerning the role of the background languages in CLI in L3 acquisition (see Falk & Bardel, 2010), most relevant to the present study is Jason Rothman's Typological Primacy Model (or "TPM", Rothman, 2011). The TPM suggests that all background languages can play a role in L3 acquisition, except for those cases where the (psycho)typological distance (as defined by Kellerman, 1983) between either the L1 or L2 and the L3 is relatively small, in which case CLI will come principally from the (psycho)typologically similar language. In other words, if a person perceives that one of his previous acquired languages is most similar to the target language, transfer will come principally from that (psycho)typologically-similar background language, regardless of the order of its acquisition.

In studying how English-Spanish and Spanish-English bilinguals learn Portuguese, Rothman (2010) found that typological similarity overrode L1/L2 status in CLI, even when in one case English transfer would have been preferred (according to the CEM model) and in another Spanish transfer would have been preferred. In another study, Rothman (2011) found

that Italian/English bilinguals learning Spanish and Spanish-English bilinguals learning Portuguese transferred from Italian and Spanish respectively, rather than from English, regardless of which language would have provided “positive transfer”. Additionally, Montrul, Dias & Santos (2010) found similar results in their study of Spanish-English and English-Spanish bilinguals learning clitic and object expression in Brazilian Portuguese as an L3. All subjects, regardless of L1/L2 status, transferred from Spanish instead of English (see also

Carvalho and da Silva, 2006, who provide additional supporting evidence). However, the issue may be complicated by *how* the background languages were acquired (i.e. the context of acquisition) and if this influences how language learners perceive the role of their background languages. One reason this is particularly important when considering the acquisition of Portuguese by Spanish speakers in the United States is because, as Carvalho (2002, 2011) has observed, there are at least three general groups of “Spanish speakers” who enroll in Portuguese for Spanish-speakers classes in the United States: English-Spanish bilinguals who acquired Spanish as adults, Spanish-English bilinguals who acquired English as adults, and simultaneous/early Spanish-English speakers who acquired Spanish from birth and English early on in life (i.e. speakers of Spanish as a heritage language, or “SHL” speakers). As many in the field of Spanish as a heritage language point out, there is enormous variation in the proficiencies and linguistic characteristics in this last group alone (see, for example, Alarcón, 2010; Beaudrie, 2009; Beaudrie & Ducar, 2005; Potowski, 2005; Valdés 1995, 2005).

Furthermore, some studies have suggested that the context in which one’s Spanish is acquired may play a role in the different types and degrees of cross-linguistic influence evident among different Spanish-speaking learners of Portuguese. For example, Johnson (2004), in a pilot study to determine the differences between these three groups, compared the errors of 21 subjects in two compositions in a beginning Portuguese for Spanish speakers course. Preliminary results indicated that the native Spanish speakers and the SHL speakers made some errors that the L2 Spanish speakers did not, including orthographic errors (such as adding a spurious “h” in words like *achar* and confusing final *am* and *ão*) and errors with the possessive distinction between *seu* and *dele/dela* (see pp. 58-60).

Similarly, Carvalho and da Silva (2006) found that although both English-Spanish and Spanish-English bilinguals (including two Spanish heritage speakers) transferred knowledge from Spanish in subjunctive exercises, they did so differently. They conclude that L1 Spanish speakers may benefit less from a contrastive analysis approach to grammar than do L2 Spanish speakers, presumably because of the former group’s lesser metalinguistic knowledge.

In summary, although there is a high degree of typological similarity between Spanish and Portuguese, it is unknown whether or not this linguistic proximity is equally salient to all learners and whether or not they view this linguistic proximity as an advantage or a disadvantage. Thus, the present study takes Rothman's Typological Primacy Model as a point of departure; the present study will not only look at whether Spanish-English bilinguals perceive Spanish as being the principle source of CLI when learning Portuguese, but also whether or not they perceive the role that Spanish plays in acquiring Portuguese as positive or negative. In addition, the effect of the context of acquisition (i.e. language background) on these perceptions will be analyzed. While it seems important to know if learners perceive Spanish as the typologically similar language and therefore the principal source of CLI in L3 Portuguese acquisition, it also seems reasonable to assume that *how* learners perceive the role that Spanish plays in L3 Portuguese acquisition will reveal how that language is affecting the person's acquisition of the target language.

### **The Study**

The present study was conducted to answer three main research questions: 1) What types of bilingual students are enrolling in Portuguese for Spanish-speakers courses with regard to their language background (the context of their acquisition of Spanish and English)? 2) What are their proficiency levels in Spanish as measured by a Spanish Proficiency Pretest used by Montrul and Perpiñán (2011), and 3) What are participants' language learning perceptions concerning the role of Spanish in learning Portuguese. It was hypothesized that there would be statistically significant differences between participants' perceptions of the role of Spanish correlated principally with the context of their acquisition of Spanish and English (i.e. their Language Background), and *not* significantly correlated with their scores on a Spanish Proficiency Pretest, as one might initially expect (i.e. more proficient at Spanish=more perceived benefit of Spanish when learning Portuguese). This hypothesis was influenced by my experience as an instructor of Portuguese for Spanish students. More particularly, I had noticed that many students who learned Spanish as adults (L2 Spanish speakers) struggled less with the material than those who either learned it from birth or who spoke it as a heritage language, even though the former group's proficiency in Spanish was frequently lower than the latter two groups. Possible reasons for this will be discussed in the Discussion section.

### **Participants**

The present study involved 72 total participants enrolled in a first-semester Portuguese for Spanish-speakers course at a university in the southwestern United States. Participants came from four different sections taught by three

different instructors (one teacher taught two separate sections). All participants were at least 18 years old and a large majority was pursuing either a major or a minor that involved Spanish (e.g. Spanish translation and interpretation, Spanish, Latin American studies, etc.). In addition, all participants spoke both Spanish and English.

Initially, the questionnaire sought to distinguish seven separate groups of bilinguals: 1) L1 Spanish speakers who learned English after the age of 11, 2) L1 English speakers who learned Spanish after age 11, 3) simultaneous bilinguals who were first exposed to Spanish and English from birth, 4) early Spanish-English bilinguals who were first exposed to English between the ages of 1 to 5, and 5) late Spanish-English bilinguals who were first exposed to English between the ages of 6 and 11, 6) early English-Spanish bilinguals who were first exposed to Spanish between the ages of 1 to 5, and 7) late English-Spanish bilinguals who were first exposed to Spanish between the ages of 6 and 11. Below are the two questions from the Language Background Questionnaire that served as the primary basis for classifying students according to the context of their acquisition of Spanish and English (age 6 was chosen to correspond with the start of formal schooling).

2. a) At what age were you first exposed to English?

From birth  1-5 yrs old  6-11 yrs old  after age 11

b) Where were you first exposed to English? (check one)

Home  School

3. a) At what age were you first exposed to Spanish?

From birth  1-5 yrs old  6-11 yrs old  after age 11

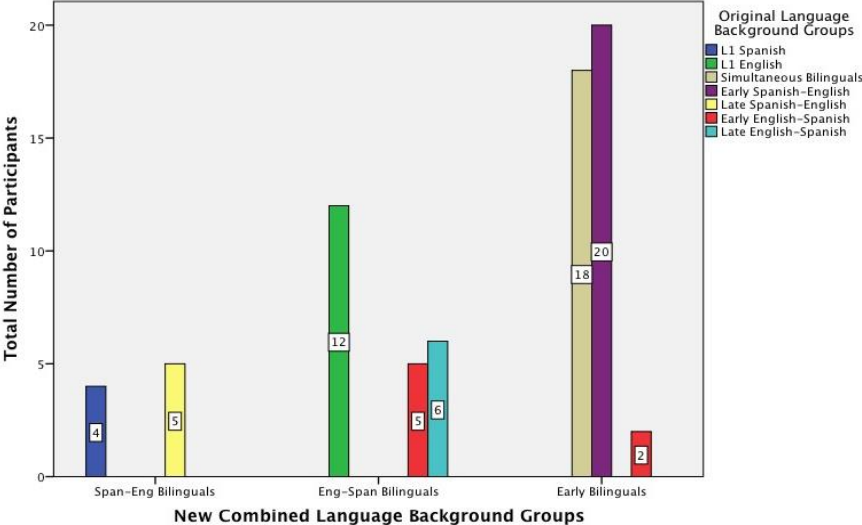
b) Where were you first exposed to Spanish?

Home  School  Both

Groups 1 and 2 above correspond to what are traditionally referred to as L2 English speakers and L2 Spanish speakers, respectively, whereas groups 3-7 would all be considered different types of heritage speakers of Spanish (see Beaudrie & Ducar, 2005). It was initially thought that potentially there could be a difference between simultaneous bilinguals, early bilingual heritage speakers and late bilingual heritage speakers (i.e., those who learned after age 5, presumably in a formal environment), but there were only five late Spanish-English bilinguals and 6 late English-Spanish bilinguals among the participants. After analyzing not only the language usage patterns of the participants as children and adults, but also their proficiency selfratings (see questions in Appendix B) and scores on the Spanish Proficiency Pretest, it was decided to combine the late Spanish-English bilinguals with the L1

Spanish bilinguals and the late English-Spanish bilinguals with the L1 English bilinguals. In addition, based on the questionnaire data, the group differences in language usage patterns between most of the early bilinguals (both Spanish-English and English-Spanish) and the simultaneous bilinguals were minimal and thus it was decided that most of the participants from these three groups could be combined for the purposes of analysis. However, as can be seen below, five of the early English-Spanish bilinguals were included in the “English-Spanish bilinguals” group because it was clear that their “exposure to Spanish” before the age of 6 was negligible. Figure 1 below shows the combined groups and the number of participants in each group.

Figure 1: Composition of Combined Language Background Groups



**Procedure**

The present paper reports participants’ data from three separate aspects of a larger study on CLI among Spanish-English bilinguals learning Portuguese as an L3: 1) Language Background Questionnaire data from three groups of Spanish-English bilingual learners regarding their language backgrounds and language usage, 2) Participants’ scores on a brief Spanish Proficiency Pretest, and 3) Language Learning Perceptions Questionnaire data that measured participants’ perceptions regarding the role that Spanish and English<sup>30</sup> play when learning Portuguese (see Appendices A, B, and C). The Spanish Proficiency Pretest consisted of a cloze part of a Diploma de Español como

<sup>30</sup> This article limits itself to participants’ responses about the role of Spanish in learning L3 Portuguese mainly due to space constraints. However, related to Rothman’s Typological Primacy Model, many students did not see any

Lengua Extranjera (DELE) test and a multiple choice vocabulary section of an old Modern Language Association test (see appendix A). This measure of general proficiency in Spanish has been used in other studies by Silvina Montrul (see for example Montrul 2010; Montrul & Perpiñán, 2011). Each participant received a numerical score out of 50 on the Spanish Proficiency Pretest.

Each participant completed the Spanish Proficiency Pretest and the Language Background Questionnaire during the third day of the course as these tests and tasks were part of the regular coursework given that semester. The Language Learning Perceptions Questionnaire was completed two months into the semester when it was assumed that participants had been exposed to a sufficient amount of material to have an opinion on how Spanish influences one's learning of Portuguese.

## **Results**

Data from the Language Background Questionnaire, the Language Learning Perceptions Questionnaire and the Spanish Proficiency Pretest were analyzed to answer the three main research questions mentioned above.

### **Participants**

As mentioned above, of the 72 participants in the present study, nine have been classified as Spanish-English bilinguals, 23 as English-Spanish bilinguals, and 40 as early bilinguals. The majority of the students (55.6%) are “heritage speakers of Spanish”, whereas Spanish-English bilinguals and English-Spanish bilinguals make up only 12.5% and 32%, respectively, of the participants in the study. As has been noted above, one of the main findings that researchers in connection between English and Portuguese and mentioned how they felt English played no role in learning L3 Portuguese. This, of course, does *not* mean that it in actuality had no effect.

the field of Spanish as a Heritage Language have found is that Spanish heritage language learners have specific affective and linguistic needs that must be addressed in language classrooms (Beaudrie, 2009; Carreira, 2004; Parodi, 2008; Valdés, 1995, 2000, 2005). Carreira implies that *all* language courses that include heritage speakers, and not just Spanish courses, should be “infused” with a “heritage language focus” (p. 21). Further discussion of the results and implications of this demographic will be discussed in the Discussion section below.

### **Spanish Proficiency**

Data from the Spanish Proficiency Pretest show a large variation in the Spanish proficiency of the participants in the study, with scores ranging from 15/50 to 49/50. The effect of Language Background Group on Spanish Proficiency Pretest scores was tested using a onefactor between subjects

ANOVA. The effect of Language Background Group was significant ( $F(2,69)=44.15, p=0.000$ ). Table 1 shows the average proficiency score for each of the three language background groups.

Table 1 Mean Spanish Proficiency Pretest Scores, Std. Deviations, Range by Group

Language Background Group	Mean	N	Standard Deviation	Range	Max	Min
Spanish-English bilinguals	43.89	9	2.369	7	47	40
English-Spanish bilinguals	28.87	23	9.072	32	47	15
Early bilinguals	43.05	40	4.120	18	49	31
TOTAL	38.63	72	8.991	34	49	15

As can be clearly seen from Table 1 above, the mean score for the English-Spanish bilinguals is much lower than the mean scores for either of the other two groups. However, the variation in scores among the English-Spanish bilinguals is much greater than the variation in the other two groups and thus it was suspected that there was a significant inequality of the variances (heteroscedasticity) between the groups. Levene’s Test of Equality of Error Variances confirmed this suspicion (Spanish Proficiency Pretest Scores:  $F(2,69)=12.95, p=0.000$ ).

Although violations of the assumption of homoscedasticity are known to bias standard error estimates, the p-value for the ANOVA above is so low, and the F statistic so high, that correcting for this would most likely not change the results of the significance test. Furthermore, this heterogeneity between groups on the Spanish Proficiency Pretest is one of the defining characteristics of these participants. Indeed, this fact of unequal variances should not be surprising; when attempting to measure the language proficiency of groups of speakers the greatest differences would be expected within the group that had learned the language late in life (i.e. as an L2). In addition, the variance among the Early bilinguals, a population whose heterogeneity has been mentioned above (see, for example, Beaudrie 2009; Valdés 1995, 2005), is greater than the variance among the Spanish-English bilinguals. Just on the basis of this analysis it is clear that students in Portuguese for Spanish-Speakers courses can be a very heterogeneous group, not only in terms of language background but also in terms of their proficiency in Spanish.

**Language Learning Perceptions**

Finally, to investigate whether or not participants perceive the role of the background languages differently, as a group, participants were asked to indicate on a scale from 1 to 5 (with 3 being a *neutral* effect) if, overall, Spanish was helpful or confusing when learning Portuguese. Because it was evident

from the researcher’s experience that certain aspects of Spanish seemed to influence learner’s Portuguese acquisition more (or in a different way) than other aspects, the questionnaire also consisted of separate questions regarding the influence of the background languages on learning Portuguese with respect to six areas: listening, reading, vocabulary, speaking/pronunciation, writing and grammar. All questions were identical with the exception of the specific area being investigated. A sample question is included below (see Appendix C for all questions).

1. On a scale of 1 to 5, **overall** how much does your knowledge of Spanish help or confuse you with learning Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

The initial hypothesis was that, at least in “overall” terms, there would be a statistically significant difference in how the Language Background groups perceived the role of Spanish in acquiring Portuguese. Specifically, it was hypothesized that the English-Spanish group would perceive Spanish as more of an advantage when acquiring Portuguese than would the other two groups. In addition, it was hypothesized that English-Spanish bilinguals would view Spanish as more beneficial for “Grammar” and “Writing” than would the other two groups. There were no hypotheses made about the other aspects (Listening, Reading, Vocabulary, Speaking/Pronunciation).

Participants were asked to rate how they perceived the role of Spanish *overall* in learning Portuguese. A random effects model was used to test the relationship between the independent variables Language Background Group (Group) and Spanish Proficiency Score (Proficiency) and the dependent variable Participants’ Score on Overall Effect of Spanish on Portuguese. It was also important to control for a teacher effect. The advantage of using a random effects model is that it allows the effect of Teacher to be controlled for by analyzing it as a random variable. This method of analysis was used for the other six areas of the language mentioned above. A summary of the results described below can be found in Table 2.

Table 2: Mean Scores by Language Background Group and Significance of Main Effects

Question (Dependent Variables)	Mean Scores by Language Background Group			Significance of Main Effects	
	Span- Eng	Eng- Span	Early bilinguals	Group	Proficiency
Overall	2.79	4.70	4.25	p=0.0001*	p=0.1187
Listening	4.22	4.22	4.50	p=0.2603	p=0.5765
Reading	3.89	4.39	4.38	p=0.0461*	p=0.0088*
Vocabulary	3.33	3.96	4.00	p=0.2266	p=0.8194
Speaking/ Pronunciation	2.22	2.35	3.18	p=0.0547	p=0.3034
Writing	2.33	3.57	3.48	p=0.0608	p=0.7976
Grammar	2.89	4.22	3.68	p=0.0480*	p=0.7845
Comparison of Port & Span	3.56	4.52	4.50	p=0.0012*	p=0.0521
Skimming Similar Grammatical Concepts	2.56	2.61	2.78	p=0.6560	p=0.2685

**\*Significant at  $p < 0.05$**

### Question 1: Overall

Although Early bilinguals view the overall role of Spanish as helpful (mean=4.25), the English-Spanish bilinguals perceive Spanish as more helpful in learning Portuguese than do the other two groups (mean=4.70). In contrast, Spanish-English bilinguals view the overall role of Spanish as somewhat confusing for learning Portuguese (mean=2.79). A random effects model analysis indicated that the relationship between *Group* and *Overall Perception of Spanish* was significant ( $F(2,67)=10.54$ ,  $p=0.0001$ ). In addition, all contrasts between groups were significant (*Eng-Span vs. Early bilinguals*:  $t(1,67)=-3.70$ ,  $p=0.0004$ ; *Span-Eng vs. Eng-Span*:  $t(1,68)=-4.46$ ,  $p<0.0001$ ); *Span-Eng vs. Early bilinguals*:  $t(1,67)=2.22$ ,  $p=0.0295$ ). The relationship between *Proficiency* and *Overall Perception of Spanish* was not significant ( $F(1,67)=2.50$ ,  $p=0.1187$ ).

### Question 2: Listening

One of the aspects of Portuguese that most surprises many Spanish speakers is how much they are able to comprehend with little or no knowledge of the language (see Jensen, 1989). Not surprisingly, all groups viewed Spanish as being helpful for learning Portuguese (Eng-Span mean: 4.22; Span-Eng mean: 4.22, Early bilinguals mean: 4.50). A random effects model analysis found that neither *Group* nor *Proficiency* were significantly related to scores on the effect of Spanish on Listening in Portuguese (Group:  $F(2,67)=1.29$ ,

$p=0.2603$ ; Proficiency:  
 $F(2,67)=0.56$ ,  $p=0.5765$ ).

### **Question 3: Reading**

English-Spanish bilinguals (mean: 4.39) and Early bilinguals (mean: 4.38) found Spanish to be somewhat helpful when reading in Portuguese whereas the Spanish-English bilinguals rated Spanish as slightly above neutral (mean: 3.89). A random effects model analysis found a significant relationship between both independent variables *Group* and *Proficiency* and the dependent variable *Reading* in Portuguese (*Group*:  $F(2,67)=4.10$ ,  $p=0.0209$ ; *Proficiency*:  $F(1,68)=7.27$ ,  $p=0.0088$ ). Additionally, the contrasts *Eng-Span vs. Early bilinguals* and *SpanEng vs Eng-Span* were significant (*Eng-Span vs Early bilinguals*:  $t(1,68)=2.03$ ,  $p=0.0461$ ; *SpanEng vs Eng-Span*:  $t(1,68)=-2.86$ ,  $p=0.0057$ ). The *Span-Eng vs Early bilinguals* contrast was not significant ( $t(1,68)=-1.71$ ,  $p=0.0922$ ). Because both *Group* and *Proficiency* were significant the interaction between the two was tested, but the estimated g matrix was not positive definite and therefore the parameters could not be estimated. However, to give an idea of the actual effect of *Proficiency*, the parameter estimate was 0.0446, implying that with every incremental point increase on the Spanish Proficiency Pretest, the rating would rise by only 0.045 likert scale points.

### **Question 4: Learning Vocabulary**

Both English-Spanish bilinguals (mean: 3.96) and Early bilinguals (mean: 4.00) indicated that Spanish has a somewhat helpful role in learning vocabulary in Portuguese, while the SpanEnglish bilinguals reported that it was only marginally more helpful than neutral (mean: 3.33). In fact, a random effects model analysis found no significant relationships between *Group* and *Proficiency* and the role of Spanish on Learning *Vocabulary* in Portuguese (*Group*:  $F(2,67)=1.52$ ,  $p=0.2266$ ; *Proficiency*:  $F(1,68)=0.05$ ,  $p=0.8194$ ).

### **Question 5: Speaking/Pronunciation**

Both Spanish-English bilinguals (mean: 2.22) and English-Spanish bilinguals (mean: 2.35) reported that Spanish is somewhat confusing for speaking in Portuguese whereas Early bilinguals felt that Spanish played a neutral role in learning to speak in Portuguese (mean: 3.18). What was clear from the data is that all groups rated *Speaking/Pronunciation* as the area least benefitted by a knowledge of Spanish. A random effects model analysis found no significant relationships for *Group* nor for *Proficiency* (*Group*:  $F(2,68)=3.03$ ,  $p=0.0547$ ; *Proficiency*:  $F(1,68)=1.08$ ,  $p=0.3034$ ). However, the contrast for the *Eng-Span bilinguals vs Early bilinguals* was significant (*Eng-Span vs. Early bilinguals*:  $t(1,68)=-2.33$ ,  $p=0.0230$ ), implying significance for *Group* as a whole. However, since the p-values are so near .05, this could be the result of an inflated F value because of the heteroscedasticity between the groups' Spanish proficiency scores.

**Question 6: Writing**

Interestingly, Spanish-English bilinguals reported that Spanish somewhat confused their writing in Portuguese (mean: 2.33) whereas the English-Spanish bilinguals (mean: 3.57) and Early bilinguals (mean: 3.48) indicated a neutral effect of Spanish. However, similar to the analysis above, a random effects model analysis found no significant relationships for *Group* nor for *Proficiency* (*Group*:  $F(2,67)=2.92$ ,  $p=0.0608$ ; *Proficiency*:  $F(1,67)=0.07$ ,  $p=0.7976$ ), but a significant contrast for the *Eng-Span bilinguals vs Early bilinguals* (*Eng-Span vs. Early bilinguals*:  $t(1,67)=-2.33$ ,  $p=0.0228$ ), implying significance for *Group* as a whole. Again, this potentially could be a result of inflated F values due to the unequal variances of the groups.

**Question 7: Learning Portuguese Grammar**

It was hypothesized that English-Spanish bilinguals would view Spanish as more helpful for learning grammar in Portuguese than the other two groups and this was seen in their mean score of 4.22 compared with a mean of 2.89 for Spanish-English bilinguals and 3.68 for Early bilinguals. The random effects model analysis showed a significant relationship for *Group* ( $F(2,67)=3.18$ ,  $p=0.0480$ ). In addition, the contrasts *Span-Eng vs. Early bilinguals* and *Span-Eng vs. Eng-Span* were significant (*Span-Eng vs. Early bilinguals*:  $t(1,67)=-2.03$ ,  $p=0.0460$ ; *SpanEng vs. Eng-Span*:  $t(1,68)=2.45$ ,  $p=0.0171$ ). The contrast *Eng-Span vs. Early bilinguals* was not significant ( $t(1,67)=1.21$ ,  $p=0.2309$ ). Additionally, the relationship between *Proficiency* and *Grammar* was not significant ( $F(1,67)=0.08$ ,  $p=0.7845$ ).

**Question 8: Perceptions on Comparing Spanish in Portuguese in the Classroom**

In addition to the above questions regarding specific aspects of Spanish, participants were asked to respond to the following question:

*One of the methods this course uses is to compare Portuguese to Spanish. Is this helpful for you?*

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

Both English-Spanish bilinguals (mean: 4.52) and Early bilinguals (mean: 4.50) indicated that the comparisons helped whereas the Spanish-English group’s mean of 3.56 suggests a neutral effect for the comparisons. In addition, participants’ responses were analyzed using the same random effects model as above. Results from a mixed effects model analysis showed a significant effect of *Group* on participants’ responses ( $F(2,67)=7.71$ ,  $p=0.0010$ ). In addition, *Span-Eng vs Early bilinguals* and *Span-Eng vs Eng-Span* were significant (*Span-Eng vs. Early bilinguals*:  $t(1,67)=-3.37$ ,  $p=0.0012$ ; *Span-Eng vs Eng-Span*:  $t(1,68)=-3.71$ ,  $p=0.0004$ ) whereas the *Eng-Span vs Early*

*bilingual* contrast was not significant ( $t(1,67)=1.58, p=0.1196$ ). In addition, the relationship between *Proficiency* and participants' perceptions of the comparison of Spanish to Portuguese was not significant ( $F(1,67)=3.91, p=0.0521$ ).

### Question 9: Thoughts on Briefly Skimming Similar Grammatical Concepts

Finally, participants were asked the following question:

*In this course we assume that you have knowledge of Spanish grammar rules. When those grammar rules are similar to Portuguese, we usually do not go into as much depth as on those areas where the two languages differ. How do you feel about this?*

1	2	3	4	5
The course <b>assumes way too much</b> knowledge of Spanish rules	The course <b>assumes a little too much</b> knowledge of Spanish rules	The course is just right in this regard	The course spends <b>a little too much time</b> reviewing grammar rules that were just like Spanish	The course spends <b>way too much time</b> reviewing grammar rules that were just like Spanish

Participants' responses showed that all groups felt that the course assumed a little too much knowledge of Spanish grammar rules (Means: Span-Eng=2.56; Eng-Span=2.61; Early bilinguals=2.78). Results from a random effects model analysis showed no significant effects of *Group* or *Proficiency* on participants' responses (*Group*:  $F(2,68)=0.42, p=0.6560$ ; *Proficiency*:  $F(1,68)=1.24, p=0.2685$ ).

In conclusion, as can be seen from Table 2, there is a significant effect of *Group* on participants' perceptions of the role of Spanish in learning Portuguese with respect to the language *overall*. In addition, there are significant effects of *Group* on *reading, grammar*, and the *comparison* of the two languages. Thus, for the role of Spanish *overall* we can reject the null hypothesis and conclude that the data suggest that English-Spanish bilinguals will rate Spanish as more helpful than will the other two groups. However, on closer analysis things are not so clear; although English-Spanish bilinguals on average rated Spanish as more helpful, many times the Early bilinguals rated Spanish as just as helpful or more so. It seems that the only constant is that Spanish-English bilinguals routinely rate Spanish lower (in terms of being advantageous to learning Portuguese) than the other two groups.

### Analysis of Open-Ended Questions

In addition to the quantitative-based questions discussed above, participants responded to two open-ended questions that asked what aspects of the Portuguese language were *easiest* and what were *most confusing* because they were Spanish speakers and one question regarding what they would

recommend to the teacher to help them learn better. This last question was asked to help shed some light on what areas of the language were particularly difficult for them and how this related to their knowledge of Spanish. Although answers were varied for all questions, there were some common themes that help illuminate participants' perceptions of how Spanish affects their learning of Portuguese. Following is a brief description and summary of the similarities and differences of responses based on Language Background Group. When participants included more than one aspect of the language in their responses, each aspect was counted. Consequently, total responses do not always equal total number of participants. In addition, all responses were organized according to general language area and then compared with total responses from each group. Percentages were rounded up to the nearest percent and thus may not equal 100%.

*Question 8: What Aspects of Portuguese Are Easiest Because You Are a Spanish Speaker?* Although participants in all groups mentioned similar aspects, the distribution of answers reveals subtle differences between groups. *Listening* and *Speaking/Pronunciation* were by far the most common themes in the Spanish-English bilingual group whereas *Grammar/Verb Conjugations* was the most common response among English-Spanish bilinguals. Early bilinguals mentioned *Grammar, Vocabulary* and *Listening* about equally. In addition, the term “verb conjugations” was mentioned multiple times by English-Spanish bilinguals and Early bilinguals, but never by the Spanish-English bilinguals (see Table 3 below).

Table 3: Responses—Easiest Aspects of Portuguese for Spanish Speakers

Language Aspect	Span-Eng bilinguals	Eng-Span bilinguals	Early bilinguals
Listening	58% (7/12)	19% (7/37)	29% (17/59)
Speaking/ Pronunciation	25% (3/12)	--	5% (3/59)
Grammar/Verb Conjug.*	8% (1/12)	46% (17/37)	22% (13/59)
Vocabulary	8% (1/12)	22% (8/37)	32% (19/59)
Reading	--	14% (5/37)	12% (7/59)
TOTAL	12/12 responses	37/37 responses	59/59 responses

\* Late Spanish-English bilinguals never mentioned “verb conjugations” whereas it was mentioned frequently by the other two groups

*Question 9: What Aspects of Portuguese Are Most Confusing Because You Are a Spanish Speaker?*

Again, although groups gave similar answers, the distribution of each answer

among the groups reveals differences in how each group perceives how Spanish affects their learning/acquisition of Portuguese. Spanish-English bilinguals cited *Grammar/Verb*

*Conjugations, Spanish Interference, Speaking/Pronunciation, and Writing/Written Accents* as the most confusing aspects of Portuguese. English-Spanish bilinguals mentioned

*Speaking/Pronunciation, Vocabulary, and Grammar* as the most confusing. Interestingly, none of their responses mentioned “verb conjugations” whereas the other two groups mentioned them extensively. Finally, *Grammar/Verb Conjugations* and *Speaking/Pronunciation* were the most confusing aspects for the Early bilinguals (see Table 4 below).

Table 4: Responses—Most Confusing Aspects of Portuguese for Spanish Speakers

Language Aspect	Span-Eng bilinguals	Eng-Span bilinguals	Early bilinguals
Listening	--	3% (1/32)	--
Speaking/Pronunciation	27% (4/15)	53% (17/32)	27% (17/63)
Grammar/Verb Conjug.*	27% (4/15)	19% (6/32)	44% (28/63)
Vocab./False Cognates	--	22% (7/32)	11% (7/63)
Gen. Interference from Sp.	27% (4/15)	--	8% (5/63)
Writing/Accents	20% (3/15)	3% (1/32)	10% (6/63)
TOTAL for Each Group	15/15 responses	32/32 responses	63/63 responses

\* Late Spanish-English bilinguals never mentioned “verb conjugations” whereas it was mentioned frequently by the other two groups

*Question 10: If you could give some suggestions to a teacher on how they could facilitate your learning of Portuguese, what would you suggest?*

Participants gave a large variety of answers to this question including some specific suggestions (for example, “have a quiz each day of the week” and “review more the [written] accents and contractions”), however no appreciable differences among groups were evident. Notwithstanding, four main suggestions were mentioned relatively frequently by all groups: 1) slow down the course, 2) spend more time on grammar, especially verb conjugations, 3) spend more time on speaking/pronunciation, and 4) highlight both similarities and differences between Spanish and Portuguese instead of assuming students will just “pick up” on the similarities.

## Discussion

### *Limitations*

Although great care was taken with regards to study design, data collection and data analysis, the present study suffers from some limitations. First, the overall sample size is too small, and the difference between samples in each group too large, to have much statistical power and to confidently be able to generalize to other populations of bilingual speakers learning Portuguese as an L3. As such, the research serves as an exploratory study about language learning perceptions.

Second, the data violate one of the principle assumptions of the general linear model, namely that of homogeneity of variances with respect to Spanish proficiency levels among groups. As mentioned earlier, this tends to inflate the F or t score. For tests where the probability level is low (i.e.  $p < 0.01$ ) this may not be much of a problem. However, when p values are close to 0.05, it may only be a function of the inflated F value and, therefore, invalid. Because of this limitation, further studies must be done to suggest whether or not the differences shown in the present study accurately reflect real differences among these groups, for example the (nominally) statistically significant group differences reported above on *reading* and *grammar*.

Finally, all participants come from one institution in the southwestern United States using the same curriculum and textbook. Differences in perceptions may have been affected by either the curriculum or the population differences inherent in this particular institution. Further studies would help indicate if a curriculum/institution effect were in fact significant.

### *Contributions and Pedagogical Implications*

Notwithstanding the limitations mentioned above, the present study makes some unique contributions to the field of Portuguese for Spanish speakers. First, it is clear that the bilingual participants in the present study are a heterogeneous group not only based on their proficiency in Spanish, but also regarding how and when they acquired/learned Spanish. In addition, it has been suggested that participants' perceptions of the role or influence of Spanish in learning Portuguese is affected more by how and when they learned Spanish (their Language Background Group) than by their proficiency in Spanish. This is evident not only by their scores on the likert-scale items but also by their responses to the open-ended questions. In particular, the data show that when acquiring L3 Portuguese, English-Spanish bilinguals and Early bilinguals view Spanish as more of an advantage than do Spanish-English bilinguals, especially in terms of grammar and verb conjugations. Correspondingly, Spanish-English bilinguals perceive Spanish as facilitating listening comprehension but confusing the learning of grammar and verb conjugations. Both Early bilinguals and Spanish-English bilinguals perceive Spanish as more helpful for speaking and pronunciation in Portuguese than do English-Spanish bilinguals, although all groups

mentioned that speaking and pronunciation in Portuguese were difficult and required more time to master than they had been given.

These findings do not seem surprising when considering that Spanish-English bilinguals and Early bilinguals, many of whom have never taken foreign language courses in Spanish, may not be as familiar with the metalinguistic terminology used in L2/L3 courses as are their English-Spanish bilingual counterparts. Thus, when confronted with terms such as “subjunctive”, “direct/indirect object pronouns”, “preterit and imperfect”, etc., Spanish-English bilinguals and some Early bilinguals have to not only digest the language forms in Portuguese, but also learn the terminology. Conversely, English-Spanish bilinguals, on the other hand, have most likely already heard these terms when learning Spanish and therefore may be able to more readily make the connections between the concepts they’ve previously been exposed to in Spanish courses to what they are learning in Portuguese.

The findings in this paper suggest the importance of designing programs that not only take advantage of the strengths and weaknesses of each group, but also challenge each group adequately. For example, focusing as much on speaking and listening comprehension as on written grammar exercises might force the English-Spanish bilinguals to develop in areas in which they may not be as proficient. Also, more explicit instruction in metalinguistic terminology, along with contrastive analysis of forms in both Spanish and Portuguese might help those Spanish-English bilinguals and Early bilinguals who struggle with grammar concepts that seem less daunting for English-Spanish bilinguals.

The idea of building metalinguistic awareness and highlighting divergent aspects of the language has been recommended many times in studies of Spanish-speakers learning Portuguese (see, for example, Åkerberg, 2002; Almeida Filho, 1995, Carvalho, Freire & da Silva, 2010; Carvalho & da Silva, 2008; Júdice, 2000, among others). The present study also supports the idea that convergent, and not just divergent, aspects of the language need to be highlighted, even if doing so means that courses may not be as “accelerated” or fast-paced as originally planned. It is clear from student recommendations that many felt that the course, at least during the initial two months, went too fast and desired more time to be able to internalize the grammar and vocabulary they were learning.

Finally, the majority of the participants in the present study would be considered heritage speakers of Spanish, or what we have termed “Early bilinguals”. One of the main findings in the field of Spanish as a Heritage Language is that many of these bilinguals have specific affective and linguistic needs that must be addressed (Beaudrie, 2009; Carreira, 2004; Parodi, 2008; Valdés, 1995, 2000, 2005). This may be accomplished in the Portuguese for Spanish-speakers classroom in at least three ways: 1) teacher training on the

different affective needs and characteristics of HLLs of Spanish, 2) a focus on multilingualism and its implications, and 3) explicitly teaching sociolinguistic topics (including register awareness) in PSS courses.

First, teachers of PSS courses should have some basic knowledge about heritage speakers of Spanish in the U.S., including the different varieties they speak, the social stigma often associated with their heritage language, the lack of formal training in their heritage language, and their high receptive/lower productive abilities in the language. Teachers of PSS courses would then be taught that this knowledge must apply to how they teach Portuguese. For example, because contrastive analysis plays a role in PSS classes (Carvalho 2002), teachers in these courses, cognizant of the many different varieties of Spanish that their students speak, would be careful not to over generalize about certain grammar, pragmatic, or cultural aspects of Spanish in comparing it with Portuguese. In addition, this knowledge would help them be sensitive to these students' difficulties with certain formal features of the language, such as subjunctive forms and clitic usage, that tend to be easier for L1 and L2 Spanish speakers to acquire (see Carvalho & da Silva, 2006).

Second, a focus on bilingualism would not only alter instructional methods, but would have implications on assessment as well. Cenoz (2003, 2011) argues that bilinguals are not akin to two monolinguals in one individual; they learn, process, and use language in a qualitatively different way than do monolinguals (see also Valdés, 2005). Consequently she asserts that this implies that a more holistic, learner-centered view of language acquisition should be taken with regard to multilinguals, including in the assessment of their language ability. In effect, students would not be compared to monolingual speakers of Portuguese, but would be assessed based on a bilingual norm. This may include formative assessments that would include self-assessment measures (see Mejía, 1995). Also, Cenoz suggests that this may imply accepting some interaction phenomena in assessment and encouraging users to use the resources at their disposal (including their implicit and explicit knowledge of Spanish) while simultaneously increasing their already-developed metalinguistic skills (see also Sanz, 2000). In addition, speaking requirements may even be delayed while students are allowed to listen and read in the target language for a brief period before being required to produce orally in the target language (compare with Grannier, 2000).

Finally, teachers should approach sociolinguistic topics, including dialect and register variation, in PSS courses through explicit teaching and illustrative examples from authentic sources (movies, music, literature, news, blogs, etc.) (see Carreira, 2000; Carvalho, Freire, & da Silva, 2010; Leeman, 2005; Martínez, 2003). This could include topics such as presenting the difference between clitic usage in formal and vernacular registers with both a descriptive and a sociolinguistic approach. These dialectal variations can serve as opportunities to talk about language variation, standard vs. vernacular

dialects, and the relationships between language ideologies and power (Leeman, 2005; Martínez, 2003). Finally, students could be asked to share their own experiences with these issues and apply this knowledge to their own dialects.

In this way, Portuguese for Spanish speakers courses could be “infused with a heritage language focus” (Carreira, 2004). Not only would this focus prove beneficial to the heritage speakers of Spanish in these courses, it would help educate all students about the nature of bilingualism/multilingualism, language variation, and language ideologies and equip them to better understand the languages that they, and others, use.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> I would like to thank Ryan Seltzer for his statistical expertise and for helping me conceptualize the study more clearly, Mohammad Torabi and Mark Borgstrom for additional statistical help, and Silvia Perpiñán for giving me access to the Spanish pre-test used in the study. Finally, I would like to thank Ana Carvalho, Jenifer Child, and the two anonymous reviewers for the PLJ for their useful suggestions and corrections. All errors, of course, are my own.

## Bibliography

- Åkerberg, M. (2002). *Aprendizagem de uma língua próxima: português para falantes de espanhol*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Alarcón, I. (2010). Advanced heritage learners of Spanish: A sociolinguistic profile for pedagogical purposes. *Foreign Language Annals*, 43(2), 269-288.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In J. C. P. de Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Campinas: Pontes.
- Beaudrie, S. (2009). Spanish receptive bilinguals: Understanding the cultural and linguistic profile of learners from three different generations. *Spanish in Context*, 6(1), 85-104.
- Beaudrie, S., & Ducar, C. (2005). Beginning level university heritage language programs: Creating a space for all heritage language learners. *Heritage Language Journal*, 3(1), 1-26. Retrieved from <http://www.heritagelanguages.org/ViewPaper.aspx?ID=OoIgfMamZEvZWCVGQtSiSQg%3d%3d>
- Beaudrie, S., Ducar, C., & Relano-Pastor, A. M. (2009). Curricular perspectives in the heritage language context: assessing culture and identity. *Language, Culture, and Curriculum*, 22 (2), 157-174.
- Carreira, M. (2000). Validating and promoting Spanish in the U.S.: Lessons from linguistic science. *Bilingual Research Journal*, 24, 423-442.
- Carreira, M. (2004). Seeking explanatory adequacy: A dual approach to understanding the term "heritage language learner". *Heritage Language Journal*, 2, 1-25, <http://www.heritagelanguages.org/>.
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.
- Carvalho, A. M. (2011). *Português para falantes de espanhol: Trajetória de um campo de pesquisa*. Plenary address given March 12, 2001 at the Quarto Simpósio sobre Ensino de Português Para Falantes de Espanhol. Georgetown University.
- Carvalho, A. M., Freire, J. L., & Silva, A. J. B. da (2010). Teaching Portuguese to Spanish speakers: A case for trilingualism. *Hispania*, 93(1), 73-75
- Carvalho, A. M. & Silva, A. J. B. da (2006). Cross-linguistic influence in third language acquisition: The case of Spanish-English Bilinguals' acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 185-202.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), 71-87.
- Cenoz, J. (2011). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching*, 46, 71-86. doi: 10.1017/S0261444811000218
- Cenoz, J. & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the

- Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Falk, Y. & Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 185-219.
- Grannier, D. M. (2000). Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina* (pp. 57-80). Niterói: Intertexto.
- Jensen, J. B. (1989). On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72, 848-852.
- Johnson, K. (2004). What is a Spanish speaker? In R. M. Simões, A. M. Carvalho & L. Wiedmann (Eds.), *Português para falantes de Espanhol—Portuguese for Spanish Speakers* (pp. 49-66). Campinas: Pontes.
- Júdice, N. (2000). Ensino de português para hispanofalantes: Transparências e opacidades. In N. Júdice (Ed.), *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. (pp. 37-56). Niterói: Intertexto.
- Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. M. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning*, 45(3), 419-465.
- Leeman, J. (2005). Engaging critical pedagogy: Spanish for native speakers. *Foreign Language Annals*, 38(1), 35-45.
- Lynch, A. (2003). The relationship between second and heritage language acquisition: Notes on research and theory building. *Heritage Language Journal*, 1, 98-116. Retrieved from <http://www.heritagelanguages.org/ViewPaper.ashx?ID=6P%2fp2djVpdzQELO3EYZjpA%3d%3d>
- Lynch, A. (2008). The linguistic similarities of Spanish heritage and second language learners. *Foreign Language Annals*, 42(2), 252-281.
- Martinez, G. (2003). Classroom based dialect awareness in heritage language instruction: A critical applied linguistic approach. *Heritage Language Journal*, 1, 1-14. Retrieved from <http://www.heritagelanguages.org/ViewPaper.ashx?ID=Z%2bQiMmqDdiQmVoawCVmHOA%3d%3d>
- Mejía, M. N. A. (1995). A auto-avaliação no processo de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira. In J. C. P. de Almeida Filho (Ed.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 91-97). Campinas: Pontes.
- Montrul, S. (2010). Current issues in heritage language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30(Mar), 3-23.
- Montrul, S. & Perpiñán, S. (2011). Assessing differences and similarities between instructed heritage language learners and L2 learners in their knowledge of Spanish tense-aspect and mood (TAM) morphology.

- Heritage Language Journal*, 8(1), 90-133.
- Montrul, S., Dias, R. & Santos, H. (2010). Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural similarity matters for transfer. *Second Language Research*, 27, 21-58.
- Parodi, C. (2008). Stigmatized Spanish inside the classroom and out: A model of language teaching to heritage speakers. In D. M. Brinton et al. (Eds.), *Heritage Language Education: A New Field Emerging* (199-214). New York: Routledge.
- Potowski, K. (2005). *Fundamentos de la enseñanza del español a hispanohablantes en los EE.UU.* Madrid: Arco/Libros.
- Rothman, J. (2010). On the typological economy of syntactic transfer: Word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 245-273.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological promacy model. *Second Language Research*, 27, 107-127.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23-44.

## Appendix A

Spanish Initial Proficiency Pre-Test  
Taken from Montrul & Perpiñán (2011)

*Instructions: Each of the following sentences contains a blank space \_\_\_\_\_ indicating that a word or phrase has been omitted. From the four choices select the one which, when inserted in the space \_\_\_\_\_, best fits in with the meaning of the sentence as a whole.*

1. Al oír del accidente de su buen amigo, Paco se puso \_\_\_\_\_.
  - a. alegre
  - b. fatigado
  - c. hambriento
  - d. desconsolado
  
2. No puedo comprarlo porque me \_\_\_\_\_ dinero.
  - a. falta
  - b. dan
  - c. presta
  - d. regalan
  
3. Tuvo que guardar cama por estar \_\_\_\_\_.
  - a. enfermo
  - b. vestido
  - c. ocupado
  - d. parado
  
4. Aquí está tu café, Juanito. No te quemes, que está muy \_\_\_\_\_.
  - a. dulce
  - b. amargo
  - c. agrio
  - d. caliente
  
5. Al romper los anteojos, Juan se asustó porque no podía \_\_\_\_\_ sin ellos.
  - a. discurrir
  - b. oír
  - c. ver
  - d. entender
  
6. ¡Pobrecita! Está resfriada y no puede \_\_\_\_\_.
  - a. salir de casa
  - b. recibir cartas

- c. respirar con pena
- d. leer las noticias

7. Era una noche oscura sin \_\_\_\_\_.

- a. estrellas
- b. camas
- c. lágrimas
- d. nubes

8. Cuando don Carlos salió de su casa saludó a un amigo suyo: -Buenos días,  
\_\_\_\_\_

- a. ¿Qué va?
- b. ¿Cómo es?
- c. ¿Quién es?
- d. ¿Qué tal?

9. ¡Que ruido había con los gritos de los niños y el \_\_\_\_\_ de los perros!

- a. olor
- b. sueño
- c. hambre
- d. ladrar

10. Para saber la hora, don Juan miró el \_\_\_\_\_.

- a. calendario
- b. bolsillo
- c. estante
- d. despertador

11. Yo, que comprendo poco de mecánica, sé que el auto no puede funcionar sin \_\_\_\_\_.

- a. permiso
- b. comer
- c. aceite
- d. bocina

12. Nos dijo mamá que era hora de comer y por eso \_\_\_\_\_.

- a. fuimos a nadar
- b. tomamos asiento
- c. comenzamos a fumar
- d. nos acostamos pronto

13. ¡Cuidado con ese cuchillo o vas a \_\_\_\_\_ el dedo!

- a. cortarte
- b. torcerte
- c. comerte
- d. quemarte

14. Tuvo tanto miedo de caerse que se negó a \_\_\_\_\_ con nosotros.

- a. almorzar
- b. charlar
- c. cantar
- d. patinar

15. Abrió la ventana y miró: en efecto grandes lenguas de \_\_\_\_\_ salían llameando de las casas.

- a. zorros
- b. serpientes
- c. cuero
- d. fuego

16. Compró ejemplares de todos los diarios pero en vano. No halló \_\_\_\_\_.

- a. los diez centavos
- b. el periódico perdido
- c. la noticia que deseaba
- d. los ejemplos

17. Por varias semanas acudieron colegas del difunto profesor a \_\_\_\_\_ el dolor de la viuda.

- a. aliviar

- b. dulcificar
- c. embromar
- d. estorbar

18. Sus amigos pudieron haberlo salvado pero lo dejaron \_\_\_\_\_.

- a. ganar
- b. parecer
- c. perecer
- d. acabar

19. Al salir de la misa me sentía tan caritativo que no pude menos que \_\_\_\_\_ a un pobre mendigo que había allí sentado.

- a. pegarle
- b. darle una limosna
- c. echar una mirada
- d. maldecir

20. Al lado de la Plaza de Armas había dos limosneros pidiendo \_\_\_\_\_.

- a. pedazos
- b. paz
- c. monedas
- d. escopetas

21. Siempre maltratado por los niños, el perro no podía acostumbrarse a \_\_\_\_\_ de sus nuevos amos.

- a. las caricias
- b. los engaños
- c. las locuras
- d. los golpes

22. ¿Dónde estará mi cartera? La dejé aquí mismo hace poco y parece que el necio de mi hermano ha vuelto a \_\_\_\_\_.

- a. dejármela
- b. deshacérmela
- c. escondérmela

d. acabármela

23. Permaneció un gran rato abstraído, los ojos clavado en el fogón y el pensamiento \_\_\_\_\_.

- a. en el bolsillo
- b. en el fuego
- c. lleno de alboroto
- d. Dios sabe dónde

24. En vez de dirigir el tráfico estabas charlando, así que tú mismo \_\_\_\_\_ del choque.

- a. sabes la gravedad
- b. eres testigo
- c. tuviste la culpa
- d. conociste a las víctimas

25. Posee esta tierra un clima tan propio para la agricultura como para \_\_\_\_\_.

- a. la construcción de trampas
- b. el fomento de motines
- c. el costo de vida
- d. la cría de reses

26. Aficionado leal de obras teatrales, Juan se entristeció al saber \_\_\_\_\_ del gran actor.

- a. del fallecimiento b del éxito
- c. de la buena suerte
- d. de la alabanza

27. Se reunieron a menudo para efectuar un tratado pero no pudieron \_\_\_\_\_.

- a. desavenirse
- b. echarlo a un lado

- c. rechazarlo
- d. llevarlo a cabo.

28. Se negaron a embarcarse porque tenían miedo de \_\_\_\_\_.

- a. los peces
- b. los naufragios
- c. los faros
- d. las playas

29. La mujer no aprobó el cambio de domicilio pues no le gustaba \_\_\_\_\_.

- a. el callejeo
- b. el puente
- c. esa estación
- d. aquel barrio

30. Era el único que tenía algo que comer pero se negó a \_\_\_\_\_.

- a. hojearlo
- b. ponérselo
- c. conservarlo
- d. repartirlo

## Cloze Test

**Instructions:** In the following text, some of the words have been replaced by spaces which are numbered from 1 to 20. First, read the complete text in order to understand it. Then reread it and choose, from the list of words on the answer sheet, the correct word for each space. Mark your answers by circling your choice on the answer sheet, not on the text.

### El sueño de Juan Miró

Hoy se inaugura en Palma de Mallorca la Fundación Pilar y Juan Miró, en el mismo lugar en donde el artista vivió sus últimos treinta y cinco años. El sueño de Juan Miró se ha \_\_\_\_\_ (1). Los fondos donados a la ciudad por el pintor y su esposa en 1981 permitieron que el sueño se \_\_\_\_\_ (2); más tarde, en 1986, el Ayuntamiento de Palma de Mallorca decidió \_\_\_\_\_ (3) al arquitecto Rafael Moneo un edificio que \_\_\_\_\_ (4) a la vez como sede de la entidad y como museo moderno. El proyecto ha tenido que \_\_\_\_\_ (5) múltiples obstáculos de carácter administrativo. Miró, coincidiendo \_\_\_\_\_ (6) los deseos de toda su familia, quiso que su obra no quedara expuesta en ampulosos panteones de arte o en \_\_\_\_\_ (7) de coleccionistas acaudalados; por ello, en 1981, creó la fundación mallorquina. Y cuando estaba \_\_\_\_\_ (8) punto de morir, donó terrenos y edificios, así como las obras de arte que en ellos \_\_\_\_\_ (9).

El edificio que ha construido Rafael Moneo se enmarca en \_\_\_\_\_ (10) se denomina “Territorio Miró”, espacio en el que se han \_\_\_\_\_ (11) de situar los distintos edificios que constituyen la herencia del pintor.

El acceso a los mismos quedará \_\_\_\_\_ (12) para evitar el deterioro de las obras. Por otra parte, se \_\_\_\_\_ (13), en los talleres de grabado y litografía, cursos \_\_\_\_\_ (14) las distintas técnicas de estampación. Estos talleres también se cederán periódicamente a distintos artistas contemporáneos, \_\_\_\_\_ (15) se busca que el “Territorio Miró” \_\_\_\_\_ (16) un centro vivo de creación y difusión del arte a todos los \_\_\_\_\_ (17).

La entrada costará 500 pesetas y las previsiones dadas a conocer ayer aspiran \_\_\_\_\_ (18) que el centro acoja a unos 150.000 visitantes al año. Los responsables esperan que la institución funcione a \_\_\_\_\_ (19) rendimiento a principios de la \_\_\_\_\_ (20) semana, si bien el catálogo completo de las obras de la Fundación Pilar y Juan Miró no estará listo hasta dentro de dos años.

## Cloze Answer Sheet

1. a. cumplido  
b. completado  
c. terminado
2. a. inició  
b. iniciara  
c. iniciaba
3. a. encargar  
b. pedir  
c. mandar
4. a. hubiera servido  
b. haya servido  
c. sirviera
5. a. superar  
b. enfrentarse  
c. acabar
6. a. por  
b. en  
c. con
7. a. voluntad  
b. poder  
c. favor
8. a. al  
b. en  
c. a
9. a. habría  
b. había  
c. hubo
10. a. que  
b. el que  
c. lo que
11. a. pretendido  
b. tratado  
c. intentado
12. a. disminuido  
b. escaso  
c. restringido
13. a. darán  
b. enseñarán  
c. dirán
14. a. sobre  
b. en  
c. para
15. a. ya  
b. así  
c. para
16. a. será  
b. sea  
c. es
17. a. casos  
b. aspectos  
c. niveles
18. a. a  
b. de  
c. para
19. a. total  
b. pleno  
c. entero
20. a. siguiente  
b. próxima  
c. pasada

## Appendix B

### Questionnaire #1 Language Background

Class Title and Section: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_ Age: \_\_\_\_\_

Sex: Male \_\_\_\_\_ Female \_\_\_\_\_

Major: \_\_\_\_\_

Minor: \_\_\_\_\_

1. Birthplace: \_\_\_\_\_ (City/State/Country)

2. a) At what age were you first exposed to English?

From birth \_\_\_\_\_ 1-5 yrs old \_\_\_\_\_ 6-11 yrs old \_\_\_\_\_ after age 11 \_\_\_\_\_

b) Where were you first exposed to English? (check one)

Home \_\_\_\_\_ School \_\_\_\_\_

3. a) At what age were you first exposed to Spanish?

From birth \_\_\_\_\_ 1-5 yrs old \_\_\_\_\_ 6-11 yrs old \_\_\_\_\_ after age 11 \_\_\_\_\_

b) Where were you first exposed to Spanish?

Home \_\_\_\_\_ School \_\_\_\_\_ Both \_\_\_\_\_

4. Where did you attend elementary school?

City \_\_\_\_\_ State \_\_\_\_\_

5. What languages do you speak/understand? How would you rate yourself as a speaker of these languages with 1= beginner, 2=intermediate, 3=advanced, 4= native like, and 5= native speaker?

English: Rating: 1      2      3      4      5

Spanish: Rating: 1      2      3      4      5

Other: \_\_\_\_\_ Rating: 1      2      3      4      5

Other: \_\_\_\_\_ Rating: 1      2      3      4      5

6. What are your parents' and grandparents' native language(s)?

	English	Spanish	Other
Mother:	_____	_____	_____
Father:	_____	_____	_____
Mat. Grandmother	_____	_____	_____
Mat. Grandfather	_____	_____	_____
Pat. Grandmother	_____	_____	_____
Pat. Grandfather	_____	_____	_____

7. Did either or both of your parents or grandparents immigrate to the United States? If so, from where?

Mother: \_\_\_\_\_  
 Father: \_\_\_\_\_  
 Mat. Grandmother: \_\_\_\_\_  
 Mat. Grandfather: \_\_\_\_\_  
 Pat. Grandmother: \_\_\_\_\_  
 Pat. Grandfather: \_\_\_\_\_

**Before elementary school...**

8. What language(s) did/do your parents and grandparents speak to you growing up?

**Mother:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Father:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Mat. Grandmother:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Mat. Grandfather:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Pat. Grandmother:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Pat. Grandfather:**

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
 Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

14. What language(s) did you speak to your teachers in middle and high school?

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

15. What language(s) did you speak with your siblings at during this time?

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

If "Other", then please list the other language spoken at home: \_\_\_\_\_

16. What language(s) did you speak with your friends at this time?

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ Other \_\_\_\_\_

**Today...**

17. Where do you usually speak/use each language and with whom do you speak? Check all that apply.

English:	___ At home	___ At school	___ At work	___ With Friends
Spanish:	___ At home	___ At school	___ At work	___ With Friends
Other : _____	___ At home	___ At school	___ At work	___ With Friends
Other: _____	___ At home	___ At school	___ At work	___ With Friends

18. When I watch television, movies, or listen to music I hear...

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_

19. When I read magazines, books, newspapers, articles/information on the internet, I read in....

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_

20. When I'm in church, I speak...

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ N/A \_\_\_\_\_

21. When I'm at school, with my friends I speak...

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_

22. When I'm at work, with co-workers, I speak...

Only Spanish \_\_\_\_\_ Mostly Spanish \_\_\_\_\_ Both Equally \_\_\_\_\_  
Mostly English \_\_\_\_\_ Only English \_\_\_\_\_ N/A \_\_\_\_\_

23. Before college, how many classes/years in Spanish had you taken up through high school? \_\_\_\_\_

Explain (if applicable):

\_\_\_\_\_

24. How many Spanish classes have you taken in college? \_\_\_\_\_  
Please list the course number and title:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

*Thank you!*  
*Muitíssimo obrigado!*

*¡Muchísimas gracias!*

## Appendix C

### Questionnaire #2 Language Learning Perceptions

Class Title and Section: \_\_\_\_\_

Name: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Major: \_\_\_\_\_

Minor: \_\_\_\_\_

Questions related to your knowledge of Spanish...

1. On a scale of 1 to 5, **overall** how much does your knowledge of Spanish help or confuse you with learning Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

2. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of Spanish helped or confused you when **listening** to Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

3. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of Spanish helped or confused you when **reading** Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

4. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of Spanish helped or confused you in learning **vocabulary** in Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

5. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of Spanish helped or confused you **speaking/pronouncing** in Portuguese?

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Questions related to your knowledge of English...

10. On a scale of 1 to 5, **overall** how much does your knowledge of *English* help or confuse you with learning Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

11. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of *English* helped or confused you when **listening** to Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

12. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of *English* helped or confused you when **reading** Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

13. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of *English* helped or confused you in **learning words** in Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me

14. On a scale of 1 to 5, how much has your knowledge of *English* helped or confused you **speaking/pronouncing** in Portuguese?

1	2	3	4	5
It really confuses me	It makes it somewhat confusing	It neither confuses me nor helps me	It helps me a little bit	It greatly helps me





Could you please comment on why you answered the way you did and give at least two specific examples/reasons why?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

21. If you could give some suggestions to a teacher on how they could facilitate your learning of Portuguese, what would you suggest?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

*Muitíssimo obrigado!*  
*¡Muchísimas gracias!*

*Thank you!*



# O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES NO CONTEXTO VIRTUAL DO TELETANDEM

Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos  
Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho  
Rozana Aparecida Lopes Messias  
*FCL Assis/UNESP/Univ Estadual Paulista*

## Resumo

Propusemos, neste trabalho, um estudo a respeito do ensino de português para falantes de espanhol no contexto virtual do Teletandem, um projeto que tem como objetivo promover a interação entre estudantes brasileiros, alunos da FCL / Assis - UNESP, no caso, e estudantes de universidades estrangeiras a fim de compartilharem os conhecimentos das línguas que dominam. Para tanto, enfocaremos os aspectos de ordem linguística e discursiva que emergem em sessões de interação em Teletandem entre alunos da universidade brasileira ensinando o português a alunos falantes de espanhol de uma universidade mexicana, tomando como referencial teórico a Análise do Discurso Crítica. Os dados foram coletados durante o ano de 2012. A análise mostrou que alunos com um nível mais avançado de proficiência têm um maior aproveitamento das interações, porque conseguem aprofundar mais os temas e que variáveis como: nível de proficiência, motivação, formação escolar anterior, conhecimento de mundo, domínio de ferramentas tecnológicas e controle da ansiedade diante do novo também influenciam. Devido à proximidade das línguas, esse contexto virtual de aprendizagem requer a presença de um mediador que sinaliza aos aprendizes questões que devem ser consideradas.

**Palavras-chave:** Teletandem; Análise de Discurso Crítica; Português para falantes de Espanhol.

## Introdução

O interesse de falantes de outras línguas em aprenderem o português do Brasil tem aumentado consideravelmente nos últimos anos, refletindo uma tendência contemporânea de maior estreitamento entre as diferentes culturas, bem como um cenário favorável à economia brasileira no campo das relações comerciais entre países. Seguindo esse movimento, conforme Almeida Filho (2007, p. 33), crescem as atividades de ensino, pesquisa e difusão do ensino de português para falantes de outras línguas e, nesse sentido, tem-se o surgimento de um novo campo que também deveria fazer parte dos currículos dos cursos de formação de professores de línguas, dadas as

especificidades que a área contempla, uma vez que, para um falante nativo, ensinar Português como língua estrangeira requer competências distintas da prática de ensino da língua vernácula e da prática de ensino de línguas estrangeiras. Há que se considerarem aspectos que dizem respeito, por exemplo, à concepção de língua, de cultura, de identidade e de processo de ensino e aprendizagem de línguas que os professores em formação estão desenvolvendo para fundamentar as suas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Mendes (2011, p. 140), refletindo sobre o ensino da língua portuguesa como língua estrangeira, afirma que “no mundo contemporâneo, o português, mais do que a língua que se ensina e se aprende, representa a ponte para a construção de relações de proximidade, de respeito e de integração intercultural”.

Quanto às ferramentas de ensino, a aprendizagem de línguas em contexto virtual tem se tornado um importante meio para o desenvolvimento, entre os seus participantes, de habilidades linguísticas, discursivas e interacionais que fazem parte do domínio de um idioma. Por meio da utilização de recursos tecnológicos e de maneira colaborativa, novas gerações de falantes de português no mundo podem vivenciar situações de uso real da língua, interagindo com um falante nativo ou de domínio fluente. Por outro lado, professores de português em formação podem ter a experiência de ensinar sua língua materna a falantes de outras línguas, em um contexto que difere muito da sala de aula tradicional (RAMOS, 2012, p. 539). Nesse sentido, o projeto *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*<sup>32</sup>, vinculado ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores<sup>33</sup>, da Faculdade de Ciências e Letras de Assis/UNESP/SP/Brasil, promove a interação entre alunos do curso de Letras e estudantes de vários cursos em universidades estrangeiras, com o objetivo de divulgar a língua portuguesa entre falantes de outras línguas e, em contrapartida, proporcionar o aprendizado de outro idioma de domínio de seus parceiros.

O processo de ensino-aprendizagem em tandem está baseado em princípios de autonomia e reciprocidade, em níveis que podem variar de acordo com as propostas e finalidades das interações. De acordo com Vassalo (2010), o projeto inicial do Teletandem apresentou algumas especificidades que

---

<sup>32</sup> O Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos foi um projeto temático colaborativo entre curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis e do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da UNESP/São José do Rio Preto, desenvolvido como o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – Processo 2006/03204-2. <http://www.teletandembrasil.org>

<sup>33</sup> O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores é um projeto de extensão colaborativo entre o Departamento de Letras Modernas e o Departamento de Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP/Assis, com o apoio da PROEX - Pró-Reitoria de Extensão e da AREX - Assessoria de Relações Externas da Universidade Estadual Paulista. <http://www.assis.unesp.br/#!/centrodelinguas/>

merecem destaque: realização em várias línguas, com contatos internacionais com universidades de vários países; proposta de parcerias diretamente entre alunos, independentemente de acordos entre professores; centralização no trabalho colaborativo em duplas e não entre turmas; no lado brasileiro, a maioria dos participantes brasileiros envolvidos é composta de futuros professores de língua materna ou estrangeira; tem um enfoque particular na conversação e na livre escolha de atividades por parte dos alunos. Ainda segundo Vassalo, como o projeto surgiu no Brasil, uma das línguas intercambiadas é sempre o português, o que denota a relevância da língua materna dos participantes do lado brasileiro, nesse novo contexto de aprendizagem de língua. Além disso, a maioria dos participantes brasileiros prefere ensinar sua língua materna, por sentirem-se mais seguros quanto ao domínio das suas estruturas e conhecimento vivenciado de seus usos nas mais variadas situações de interação. Assim, o português tem sido o idioma mais compartilhado pelos usuários do projeto e, em se tratando de futuros professores de língua, é essencial analisar a relação que esses usuários têm com sua língua materna.

No caso em estudo, trata-se de interações em um novo modelo de Teletandem interinstitucional, que prevê um acordo entre instituições de ensino superior com interesse em aprender e ensinar línguas estrangeiras. No lado brasileiro, a maior incidência é de alunos de cursos de Letras e, no lado estrangeiro, o Teletandem faz parte do planejamento das aulas de português ou aprendizagem autônoma a alunos de variados cursos. Nesse modelo, a presença de mediadores contribui para que as interações sejam mais bem aproveitadas pelos interagentes, apesar de se impor certo controle pedagógico, por meio de alguns procedimentos diretivos e de formas de avaliação. Nesse sentido, a mediação, em certa medida, tem repercussão direta nos princípios de autonomia e de reciprocidade, uma vez que, quando se trata de interações em um modelo independente, os parceiros têm muito mais liberdade para negociar a forma como conduzirão as interações, variando-se e os níveis de responsabilidade de acordo com as características dos parceiros. A observação dessa nova prática de Teletandem tem revelado que, embora os interagentes percam um pouco da autonomia, pois têm de se submeter às intervenções e diretrizes do mediador, há um ganho nos resultados obtidos, uma vez que as parcerias são mais constantes e duradouras e os objetivos são alcançados com mais êxito.

De acordo com o inventor da Internet, Berners-Lee (*apud* CRYSTAL, 2006), a rede mundial de computadores interligados é mais uma criação social do que técnica. Apesar da relevância de todo o suporte tecnológico que sustenta a Internet e permite as interações, o que fez com que tivesse essa expansão acelerada e essa infinidade de utilizações foi justamente o seu caráter social de proporcionar a conexão entre seus participantes, anulando obstáculos tais como distância e barreiras étnicas, etárias, econômicas, políticas, etc. Nesse

sentido, nossa proposta de verificar como ocorrem as trocas linguísticas e culturais no ambiente virtual do Teletandem fundamenta-se exatamente nessa premissa de que os avanços tecnológicos foram fundamentais para possibilitar esse alargamento das fronteiras, mas o seu valor reside no fato de que novas redes de relacionamento social são possíveis. Interessa-nos entender como a rede de interação social do Teletandem tem funcionado com o propósito de ensino e aprendizagem de línguas, mais especificamente, no caso do ensino de Português para falantes de Espanhol.

### **As observações**

No contexto das interações interinstitucionais efetivadas pelo grupo de pesquisadores da FCL/Assis/UNESP, utilizaremos gravações realizadas durante as interações pelo (*IMcapture for Skype*) e alguns excertos de áudios de reuniões de mediações, efetuadas após cada sessão de Teletandem entre alunos da UNAM (Universidade Nacional Autônoma do México) e da UNESP. Foram ao todo 10 interações. Os dados observados no presente trabalho são, portanto, oriundos de uma experiência realizada no segundo semestre de 2012, em uma proposta da parceria que, apesar de institucionalizada, possui características que a diferem das demais. Nesse caso específico, os interagentes do lado espanhol não são alunos regulares de um curso de idioma, são alunos do campus, em nível de graduação e pós-graduação, de cursos diversos que procuram apoio em uma *Mediateca* (espaço de aprendizagem autônoma). Nessa conjuntura, são auxiliados por uma mediadora que lhes orienta com relação aos materiais de língua portuguesa que melhor se adaptam às suas necessidades e características pessoais de aprendizagem. Dessa forma, nossa parceira professora da universidade mexicana atua como uma mediadora de aprendizagem de Língua Portuguesa desse espaço de aprendizagem autônoma. As práticas de Teletandem foram propostas, então, como mais uma forma de facilitar e potencializar a aprendizagem de língua portuguesa para os estudantes da UNAM interessados.

Do lado brasileiro, a maioria dos interagentes são alunos do curso de licenciatura em Letras - habilitação em português e espanhol. Dessa forma, podemos caracterizá-los como futuros professores de línguas portuguesa e espanhola, em processo de formação inicial. Nessa experiência, específica, as interações foram acompanhadas por duas professoras, uma de Língua Espanhola e outra de Prática de Ensino. Acrescentamos a essa questão, que as atividades de Teletandem a esses alunos significam a possibilidade de falar com um nativo ou um falante proficiente, em um contexto de interação que, dificilmente, aconteceria fora desse ambiente, tendo em vista a localização geográfica da cidade de Assis/SP e as escassas possibilidades de viajar a outros países, mesmo os mais fronteiriços, vizinhos na América do Sul. Nesse sentido, Telles e Vassalo (2009), ao apresentarem o início do projeto

*Teletandem Brasil: Línguas Estrangeiras para Todos*, concebido a partir de suas próprias experiências de aprendizagem de línguas estrangeiras em Tandem, expõem a realidade do campus, da seguinte maneira:

O campus de Assis da Universidade Estadual Paulista (UNESP), na região sudoeste do Estado de São Paulo, próximo à fronteira com o estado do Paraná e do Mato Grosso do Sul, está longe dos caminhos turísticos e do comércio internacional. Seus alunos têm poucas possibilidades de contato com universidades do exterior ou com alunos estrangeiros. Para eles, conseguir alcançar a competência comunicativa e cultural em uma língua estrangeira em tais condições contextuais é bastante difícil. Isto vale particularmente para os alunos do curso de graduação em Letras (...) (Telles e Vassalo, 2009, p.43).

### **Metodologia de Análise**

Diante desses novos e variados contextos de trocas linguísticas e interesses de aprendizagem, tais como o contexto que brevemente expusemos, reforçamos que os estudos sobre a linguagem também têm focado a estreita relação entre as práticas discursivas, as práticas sociais e os processos culturais, evidenciando o papel central dos usos linguísticos nas transformações históricas. Dessa maneira, entende-se que os discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, mas as constroem, constituindo-se em elementos-chave para o posicionamento das pessoas como sujeitos sociais (Fairclough, 2001, p. 22). Portanto, para analisar os dados, fundamentaremos nossa pesquisa nos pressupostos teóricos da Análise do Discurso Crítica (ADC), que prevê uma abordagem tridimensional para o estudo dos eventos da linguagem: uma abordagem da dimensão textual, que considera os aspectos linguísticos da construção do texto; uma abordagem da dimensão discursiva, que se preocupa com as questões relacionadas às condições de produção, recepção e circulação dos textos; e uma abordagem da dimensão social, que estabelece uma inter-relação entre o discurso e as práticas sociais. Dessas três dimensões propostas, os dados serão submetidos às análises textual ou linguística e discursiva. A dimensão da prática social não fará parte desse escopo.

Acreditamos que, para os professores de língua, que estão em formação, desenvolver uma postura reflexiva e crítica sobre a linguagem e seus usos em um contexto virtual de ensino de português a falantes de outras línguas é condição imprescindível para uma prática social de ensino e aprendizagem conscientizadora que resulte em efetivas transformações na sociedade. Essa atitude leva ao que Fairclough denomina de Conscientização Crítica da Linguagem, cujo objetivo é:

[...] recorrer à linguagem e à experiência discursiva dos próprios aprendizes, para ajudá-los a tornarem-se mais conscientes da

prática em que estão envolvidos como produtores e consumidores de textos: das forças sociais e interesses que a moldam, as relações de poder e ideologias que a investem; seus efeitos sobre as entidades sociais, relações sociais, conhecimentos e crenças; e o papel do discurso nos processos de mudança cultural e social. (Fairclough, 2001, p. 292)

Essa conscientização sobre práticas linguísticas e sociais torna-se, portanto, um pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania, em uma sociedade cada vez mais interligada. É preciso reconhecer de que maneira as ideologias dominantes perpassam os discursos nas diferentes atividades humanas, estabelecendo jogos de poder e dominação. Essa atitude crítica deve fundamentar as práticas pedagógicas, principalmente no ensino de língua materna e línguas estrangeiras, se entendermos que as transformações sociais perpassam os discursos e são construídas na linguagem. A necessidade dos interlocutores de reconhecer o valor e o poder da comunicação, a fim de desenvolverem uma atitude política, é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Mas essa reflexão sobre os discursos e as mudanças sociais necessita de muita pesquisa, principalmente no campo da Educação, para que possa verificar o impacto desse conhecimento nos aprendizes.

Nessa mesma linha, Resende e Ramalho (2006) chamam a atenção para a importância do discurso na transformação social e nas lutas de classe. Segundo as autoras:

Questões de luta pela identidade são parcialmente questões de discurso [...] e uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, o resultado de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses determinados. (Resende; Ramalho, 2006, p. 201)

Nesse sentido, é importante que professores de língua em formação e praticantes de Teletandem desenvolvam uma atitude reflexiva sobre as práticas de linguagem, a fim de não incidirem em um ensino baseado apenas em questões estruturais e exercícios de gramática em uma versão mais tradicional, sem enfatizar os usos sociais da língua nas diversas áreas de atividade humana e sem focar o discurso como um campo de exercício de poder.

Portanto, dentro do campo de pesquisas da Linguística Aplicada, a presente pesquisa insere-se na linha da formação de professores. Acreditamos que um estudo a respeito das questões de ordem linguística e de ordem discursiva, fundamentadas pela ADC, pode oferecer aos professores em formação um contexto para refletirem sobre as relações entre os fenômenos da linguagem e as práticas sociais.

O objetivo geral do presente trabalho é *explorar a dimensão linguística das interações on-line* sobre os efeitos construtivos do discurso, no que diz respeito aos conteúdos linguísticos e culturais que emergem durante as sessões de Teletandem, suas formas de abordagem e as bases teóricas das explicações sobre essas questões.

Considerando que esse contexto colaborativo para o ensino-aprendizagem de línguas proporciona a utilização de novas ferramentas aplicadas a práticas discursivas, em uma relação recíproca em que mudanças sociais acarretam mudanças nas formas de interagir, o presente estudo propõe estudar como essas transformações refletem nas questões linguísticas e discursivas do ensino de Português como Língua Estrangeira durante uma sessão de Teletandem e tem como objetivos específicos:

1. descrever os aspectos de ordem linguística enfocados durante a parte em português das sessões de interação em Teletandem entre alunos da UNESP/Brasil e UNAM/México;
2. analisar alguns dos aspectos discursivos que emergem durante as sessões e o processo de mediação.

A análise dos dados permitirá relacionar a importância da percepção a respeito de dimensões linguísticas e discursivas dos enunciados produzidos durante as interações com a eficácia do processo. Tal fato tem implicações para o desempenho dos participantes, para a pedagogia que adota o Teletandem, para o fortalecimento do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira e para a reflexão acerca das práticas de Teletandem entre línguas próximas, tal como o caso do Português e do Espanhol.

### **Análise: um olhar sobre os dados**

Na prática de Teletandem, como já mencionamos, temos dois lados: duas pessoas que interagem e que, ao mesmo tempo, desempenham dois papéis: o de “ensinador” de uma língua e o de aprendiz de outra. Segundo a natureza dos objetivos de pesquisa, a análise nesse contexto de ensino-aprendizagem de línguas pode, portanto, ser desenvolvida considerando-se várias perspectivas. Em nosso caso, temos: (a) a do aluno brasileiro que aprende espanhol/LE; (b) a do aluno brasileiro que ensina português/LE; (c) a do aluno mexicano que aprende português/LE; e (d), a do aluno mexicano que ensina espanhol/LE. Com base na ACD, enfocaremos, a partir dos dados mencionados, como o aluno brasileiro desempenha o papel de ensinar a língua portuguesa a hispanofalantes, no contexto das interações de Teletandem, anteriormente descritas.

É necessário ressaltar a especificidade desse contexto de contato entre línguas genética e tipologicamente próximas, mas que, ao mesmo tempo, são definidas por características socioculturais, estilísticas e dialetais particulares. Como resultado natural desse contato e de uma enganosa sensação de competência espontânea entre luso e hispanofalantes, surge o “portunhol”.

A semelhança entre o português e o espanhol nos faz, muitas vezes, desconsiderar o fato de que não somente as formas e os significados são diferentes, mas também as conotações que adquirem os enunciados nos diversos contextos. As duas línguas são semelhantes, mas as culturas são diferentes. Portanto, diversas são também as convenções sociais que estabelecem seus usos (Costa, 2005, p. 273).

Sendo assim, torna-se importante observar tais interações com o objetivo de refletir sobre as implicações que a prática do Teletandem pode promover nesse encontro entre o português e o espanhol e as ações necessárias delas decorrentes.

Como contexto autêntico de uso da língua, no qual se estabelece uma interação efetiva, o Teletandem possibilita aos seus usuários o contato com outros interlocutores “reais”, além de seu professor de LE. Dessa forma, o professor deixa de ser a única voz de referência na língua estrangeira e com quem os interagentes podem comunicar-se. Em geral, observamos que, nessa relação (parceiro mais competente x parceiro menos competente), desconfigura-se o modelo convencional de ensino-aprendizagem de línguas (pautado na relação professor – aluno – sala de aula), proporcionando um contexto, no qual os interagentes se arriscam com mais facilidade na língua estrangeira, bem como se sentem mais confortáveis para solicitar e/ou atender as dúvidas que apresentam. Percebem ainda que, mesmo sem ter um conhecimento avançado da LE, podem e são capazes de comunicarem-se nela, ainda que de forma “deficiente”. A negociação de significados, a correção mútua (nos diferentes níveis: fonético, morfológico etc) favorecendo o aprendizado é manifestada, especialmente, quando há certo comprometimento por parte dos interagentes, com o objetivo do Teletandem, cujas atividades são realizadas com base em princípios comuns de reciprocidade e de autonomia, compartilhados pela parceria. Não se trata de uma simples conversação entre um par bilíngue; os participantes do Teletandem são pessoas interessadas em aprender um a língua do outro, a distância e de forma relativamente autônoma (Telles, 2009, p. 47), tal como observamos no excerto a seguir:

(1)

B: ah:: eu pesquisei lembra que você tinha perguntado como que era *campesinos*? M: Aha

B: então olha só... eu perguntei pra um monte de gente porque eu não sabia como era a palavra na minha língua ((risadas)) mas...

M: o que você:: encontrou?

B: Então...latifundiário são mesmo os grandes pro/ os grandes é:: detentores de terra né? M: Aha

B: Agora aqui no Brasil os pequenos produtores os pequenos é:: como que eu vou dizer aqueles que não tem muitas terras... a gente chama de é:: de pequenos é: ai como é que eu vou explicar...

porque eu não consegui uma definição sabe? É porque as pessoas normalmente chamam de sítiante que são aquelas pessoas que vivem daquilo que elas produzem na terra... aí a gente chama de sítiante que mora no sítio... é um sítio mesmo não é uma fazenda porque fazenda é algo maior né é um sítio

M: Fa[s]enda? Fa[s]enda que é uma fa[s]enda?

B: Fazenda é vários alqueires de terra

M: Eu acho que é como *español hacienda*

B: Isso isso

M: Fa[s]enda vocês dizem ((tenta corrigir a pronúncia))

B: Isso... então... a gente chama de sítiante ou mesmo de pequenos produtores rurais que são aquelas pessoas que produzem é mas produzem mais pra subsistência ou não...produzem alguma coisa mas é mais é:: pouco não é muito entendeu?

M: Sim eu *comprendo*, eu entendo mas não usam a palavra campone[s]es?

B: Não usamos camponeses

M: Pequenos produtores rurais

B: Isso pequenos produtores rurais... agora pode ser que alguém que saiba mais da sua área saiba achar

M: É especialidade

B: É:: saiba achar é:: mas eu acho que é isso mesmo porque camponeses a gente não usa mesmo M: Aha /é bom conhecer saber isso...

B: Que bom!

M: Obrigada! Muito obrigada B: Magina!

As correções, inerentes aos princípios e objetivos do Teletandem, por outro lado, exigem certo grau de conhecimento e reflexão sobre a própria língua e realidade. Por vezes, encontramos, por parte dos brasileiros, nesse contexto específico, várias explicações e/ou comentários equivocados, evidenciando suas próprias dificuldades e, em decorrência, a necessidade de formar, preparar os interagentes para atuarem no sentido de exercerem/desempenharem melhor o papel de “ensinar português para hispanofalantes”: em geral, percebem certas “notas dissonantes” na produção de seus parceiros mexicanos, mas não conseguem identificá-las com precisão e/ou dar-lhes esclarecimentos claros e precisos. Tais problemas se evidenciam tanto em nível de conhecimento linguístico, estritamente, como se observa no excerto (2), a seguir, como em nível de “conhecimento de mundo”, conforme apontaremos logo adiante. A parceira brasileira, diante da dificuldade explicitada por seu companheiro mexicano quanto à pronúncia das vogais abertas e fechadas, confunde os critérios fonético-fonológicos com os de ortografia (acentuação), tentando relacioná-los de forma indevida; introduz, ainda, um comentário reducionista e não pertinente: o de que “as vogais abertas são acentuadas”.

(2)

M: Isso é sons... sonidos

B: SONS (( a interagente corrige sua pronúncia nasal)) a vogal fechada essa

M: Eu não *logro* aprender quando a gente usa as vogais fechadas e abertas

B: Só um minutinho... você não consegue distinguir quando tem que usar as vogais fechadas e abertas?

M: *i/ i/* isso... primeiramente eu não sei quais são as vogais fechadas... quais são as abertas... eu somente consigo escutar os falantes nativos que fazem diferenças mas não sei quando tem B: as vogais/ as vogais... as vogais abertas normalmente levam acentuação sabe que é acentuação?

M: *Si* os circunflexos... grave

B: Isso

M: *Si*

B: Normalmente levam acento agudo

M: Ah... as palavras com acento agudo

B: Como está ó...

perai... ((anota no

chat)) M: ParaBÉNS

((esforça-se para realizar a nasal)) B:

ParaBÉNS é::

M: Não é parabéns... é parabéns ((tenta realizar igual a sua parceira) B: Sabe o que é parabéns?

M: É felicitações ((mistura palavra do espanhol com pronúncia do português))

Outro aspecto relevante que se confirma, nesse estudo, é o fato de que o contexto virtual de aprendizagem pode contribuir para o desenvolvimento da competência intercultural, uma vez que a negociação de significados se dá sempre de modo contextualizado (BENEDETTI, 2008, p. 2310). O confronto entre o próprio e o alheio permeia as interações, fazendo com que boa parte da conversação seja constituída por essa relação de alteridade, como vemos a seguir:

(3)

M: E você sabe algo do México?

B: Do México...

M: Você conhece o México?

B: Vamo vê... que vocês comem abacate com sal...

M: Ah... abacate muito *rico*...

B: Não aqui a gente come com açúcar...

M: *Si*

B: Com sal não

M: Não... eu não comeria com açúcar...

B: Mas aqui a gen/ nossa é uma delícia com açúcar... nunca provei com sal... mas é uma delícia com açúcar M: Vou provar  
B: A gente aqui faz suco com abacate... doce... agora salgado nada  
M: Eu vou provar abacate com açúcar  
B: Eu vou provar com sal então... pra ver... como é que fica

Nesse caso, ao contrapor diferenças, o Teletandem proporciona, mais uma vez, como anteriormente mencionamos, a reflexão sobre a própria realidade, aqui, mais especificamente, sobre a própria cultura, e o participante brasileiro, nessa relação, é desafiado a falar de si, de seu entorno físico-histórico-social. Como representante e porta-voz dessa realidade, transmite a seu parceiro o seu ponto vista, o seu viés dentre muitos: ideias e informações que compõem o seu repertório, advindas de sua história de vida. Talvez, por essa razão, se dá a recorrência de descrições, por vezes, simplistas ou, até mesmo, equivocadas. No exemplo seguinte, temos a generalização “aqui todo mundo gosta de todo mundo”, a respeito do Brasil, além da informação incoerente sobre a localização de Fernando de Noronha:

(4)

M: Sim... e você o que mais gosta de Brasil?

B: O que eu mais gosto no Brasil? Deixa eu ver... ah... difícil hein tem tanta coisa

M: Sim é

B: Eu gosto da variedade de povos que tem aqui... de bastante culturas italiano... espanhol... africano... tem bastante cultura eu acho bem interessante... é aqui a gente recebe todo mundo não tem essa questão né de que tem bastante nos outros países de não aceitar pessoas de fora M: *Sí*

B: Aqui não... todo mundo gosta de todo mundo... é lógico que tem também os/ as pessoas mas...  
mas é diferente

M: *Sí* e... qual é o lugar que mais gosta de lá?

B: Daqui do Brasil?

M: *Sí*

B: Lugar que eu mais gosto? Eu acho mais bonito assim M: Qual?

B: Que eu acho mais belo? Bonito?

M: *Sí*

B: Olha eu gosto bastante de Fernando de Noronha.

M: Onde é isso?

B: Olha é uma cidade beira aí de Santos... não sei agora... se você pesquisar aí Fernando de Noronha tem bastantes fotos bonitas dela... eu não sei direito a região dela que fica... mas é muito bonito lá

A observação acerca de tal fato reforça, novamente, a necessidade de

acompanhar os interagentes, para atuarem no sentido de exercerem/desempenharem melhor o papel de ensinar sua própria língua nessa outra perspectiva, com a qual não estão tão habituados, como a que aqui é descrita. Dar instruções quanto à preparação de temas de interesse comum é uma das alternativas.

Conforme já assinalamos, no contexto do Teletandem, dada a relação diferenciada por ele proposta, os interagentes se arriscam com mais facilidade na língua estrangeira. Nesse “território”, uma relativa intercomunicação já num estágio elementar é possível, o que dá margem ao uso do “portunhol”. Dessa forma, em relação ao contato espanhol - português, evidencia-se, em vários momentos, a ocorrência de transferências linguísticas (interlíngua) ou, então, mal entendidos, decorrentes de usos inapropriados de expressões e seus respectivos usos. No caso dos mal entendidos, se tais conflitos são esclarecidos, podem, de certa forma, favorecer uma aprendizagem mais efetiva, uma vez que seus usuários são desafiados a esclarecer ou negociar os significados para darem continuidade ao diálogo. No relato a seguir (extraído de uma das sessões de mediação), observamos esse tipo de ocorrência, no que se refere aos falsos cognatos:

(5)

Y sobre la interacción en portugués... has conseguido aclararle algo?

Algunos falsos cognados... yo esclarecí muchas cosas... él no sabía muchas cosas... entonces pimenta para ellos es nuestro *pimentão*... entonces... *e pimenta mesmo é o chile* entonces yo hablaba *pimenta arde, pimenta queima e ele não mas pimenta não arde... como que não... peraí... e eu falou não não arde... eu falei assim nossa será que eles são tão resistentes...* que no arde un poco no queima pero después nos entendemos...

Por outro lado, quando essa negociação não ocorre, a ação discursiva fica prejudicada e o aprendizado na língua estrangeira também pode deixar de se efetivar. O exemplo a seguir ilustra um momento em que o interagente brasileiro não soube esclarecer uma dúvida de vocabulário apresentada por seu interagente mexicano: alberca (em espanhol, variante mexicana) = piscina (em português). Deflagra, ainda, a falta de habilidade para manipular as ferramentas disponíveis na internet (Google, dicionários *on-line*, por exemplo), que, sem dúvida, poderiam auxiliá-lo, nesse momento. Nesse sentido, também reafirmamos a importância do mediador para assessorar as interações, considerando a necessidade da instrução quanto ao uso das informações da rede para aprimorar o seu próprio desenvolvimento no Teletandem. Segue o excerto:

(6)

M: Bom eu gosto de ir ao cinema de universidade /ir também ao *alberca*, não sei como se diz B: Como?

M: Alberca onde as pessoas nadam/ nadar?

B: Ah eu não sei / é/ como que é a palavra? Você pode escrever ela pra mim?

M: Aha ((escreve no chat)) Não sabe?

B: Não / eu nunca ouvi falar essa palavra? É como se fosse um clube né?

M: É clube/ mas é um *deporti* / as pessoas estão na água

B: Água

M: Água

B: Só que aqui é / que pra gente é uma palavra feminina / a água / pra vocês é diferente né?

M: É masculina *el agua* / então eu estava falando porque eu gosto de morar no meu bairro...

Ainda, no próximo excerto, temos um exemplo de como as línguas misturam-se facilmente: a interagente mexicana faz uso inadequado do vocábulo “aborrecido” (da língua portuguesa), como tradução mais próxima para a palavra “aburrido” do espanhol. Mais adequado seria utilizar a expressão: “chato”. Sua parceira brasileira, entretanto, não a corrige, pois, ao compreendê-la, provavelmente, não percebe tal emprego que em português seria incomum. São as diferenças sutis entre os dois idiomas:

(7)

M: Eu estava lendo o vocabulário sobre coisas que estão na rua... posso falar sobre minha rua coisas que estão na minha rua não sei se é aborrecido?

B: Não não vamo lá M: Como?

B: Não... tudo bem... pode ir M: Pode repetir?

B: Você me ouviu? M: Sim

B: Então pode falar... é um livro de português que você estava estudando?

M: Sim

B: Ah sim

M: Eu acho que é aborrecido/ mas

B: Não vamo lá é bom pra gente aprender

M: Bom eu moro num bairro que tem muitas pessoas...

Um dos princípios da aprendizagem em tandem é, segundo os autores, não misturar línguas. Esse princípio prático tende a promover o compromisso do aprendiz com a tarefa (Telles, 2009, p. 24). No entanto, no caso da interação português-espanhol, as fronteiras entre as línguas, como vimos, nem sempre são tão evidentes, em especial, se se trata de aprendizes iniciantes. Dessa forma, acreditamos, mais uma vez, que a presença e a supervisão de um professor mediador seja importante para que os participantes possam obter um melhor aproveitamento nesse processo. O professor mediador pode, em seu trabalho de monitoração, observar e avaliar as interações, e, dessa maneira, intervir ajudando seus alunos a observarem tais ocorrências, assim como as marcas de sua interlíngua, bem como a de seu parceiro.

Embora, em princípio, possamos aceitar as manifestações dessa interlíngua (como resultado natural desse processo), é necessário saber que uma coisa é reconhecer sua existência; outra, muito diferente, é levar os alunos a assumirem o estudo do português/LE e do espanhol/LE de forma a superá-la e a não se contentarem com a mera possibilidade de atender às necessidades primárias de comunicação, por meio do “portunhol” que, em geral, está longe de qualquer forma usual de expressão na língua-meta. (Celada e Rodriguez, 2004, *apud* BRASIL, 2006). Em outras palavras, é fundamental, nesse processo, evitar a fossilização, conforme afirma Almeida Filho:

O indesejável do Portunhol é o seu congelamento num dado patamar (em geral baixo, embora comunicativamente suficiente na percepção do usuário), gravando a interação com o ônus extra para o interlocutor falante-padrão que tem que filtrar continuamente os ruídos do sistema da interlíngua estacionária. (1995, p.18)

### **Considerações Finais**

Em primeiro lugar, acreditamos que um estudo que vise a investigar questões relacionadas ao ensino de Português para falantes de Espanhol no contexto do Teletandem pode ser de extrema relevância quando se assume uma perspectiva crítica e quando se entende que esse processo pode ser muito proveitoso para os interagentes, pois têm oportunidade de usar a língua em situação de comunicação real; de desenvolver uma aprendizagem linguística e intercultural; bem como de refletir sobre a realidade própria em confronto com a do outro. Os resultados apontaram que alunos com um nível mais avançado de proficiência têm um maior aproveitamento das interações, porque conseguem aprofundar mais os temas. Da mesma forma, variáveis como nível de proficiência, motivação, formação escolar anterior, conhecimento de mundo, domínio de ferramentas tecnológicas e controle dos níveis de ansiedade diante do novo também influenciam proporcionando uma aprendizagem intercultural.

Em segundo lugar, destacamos a importância de se voltar a atenção para os fatores de ordem linguístico-discursiva que estão presentes nesse contexto específico de ensino e aprendizagem, quando se almeja que os alunos sejam capazes de identificar as diferenças entre essas línguas tão próximas, a fim de adquirirem uma competência linguística eficaz em ambos os idiomas. Nesse sentido, a mediação das sessões de Teletandem é fundamental para o acompanhamento da evolução dos interagentes, conduzindo um monitoramento com vistas à conscientização crítica e percepção e reflexão sobre a realidade. Por isso, as parcerias interinstitucionais e as pesquisas se tornam tão necessárias nesse processo.

Também é importante registrar esse momento de transição pelo qual passam as práticas educativas a distância, mediadas pelo computador. Trata-se de um período em que muitos questionamentos são feitos acerca da eficácia desses

novos instrumentos e da validade desses novos contextos de ensino-aprendizagem de línguas. É preciso investigar os múltiplos fatores que se interpõem nessa mediação, a fim de que possam ser averiguadas quais são as implicações desse novo modelo, quais as principais dificuldades que apresenta aos seus usuários e qual a sua efetiva contribuição para o multilinguismo e para a transculturalidade em uma sociedade que se diz globalizada.

Finalmente, gostaríamos de destacar que as práticas de Teletandem funcionam quando pensamos na relação ou contato entre línguas próximas, tais como o português e o espanhol, desde que exista comprometimento dos parceiros e das instituições envolvidas, domínio e conhecimento das línguas e um monitoramento por parte dos professores mediadores, de maneira a estimular a conscientização sobre as deficiências e debilidades com relação ao uso da língua entre os alunos envolvidos. Dessa forma, o contexto virtual do Teletandem pode ser um ambiente de práticas discursivas que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso dos aprendizes, levando-os a uma conscientização crítica sobre sua língua e sua cultura.

Nesse sentido, acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras no contexto Teletandem vem ao encontro das novas perspectivas em Linguística Aplicada, em que concepções de comunicação, cultura e língua não podem ser consideradas como simples elementos da interação, mas objetivos de uma aprendizagem cultural, que envolve reflexão, consciência crítica, aceitação do paradoxo e da contradição, discussões abertas de relações de poder e conflitos de identidade (Colin, 2008, p.108).

## Bibliografia

- Almeida Filho, J. C. P. *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- . *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Brasília, DF: EdUnB; Campinas, SP: Pontes, 2007.
- . *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- Benedetti, A. M. El otro en el aprendizaje colaborativo de lenguas a distancia. In: V Congresso brasileiro de hispanistas e I Congresso internacional da associação brasileira de hispanistas, 2008, Belo Horizonte. *ANALIS...* Belo Horizonte, UFMG, 2008. p. 23072315.
- Brasil. Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.
- Costa, E.G.M. Formas pronominais de tratamento: uma abordagem sócio-cultural. In:II Simposio José Carlos Lisboa de Didáctica, 2005, Rio de Janeiro. *Actas...* Rio de Janeiro, 2005. p. 273-287.
- Colin, R., M. A cultura invisível: elementos de variação em contextos de ensino de português para falantes de espanhol no Brasil. In: Wiedemann, L., Scaramucci, M.V.R. (Orgs./Eds.). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- Crystal, D. *Language and the Internet*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Fairclough, N. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- . *Critical Discourse Analysis*. Londres e Nova York: Longman, 1995.
- . *Critical Language Awareness*. Londres: Longman, 1992.
- Mendes, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: \_\_\_\_\_ (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011.
- Osório, P.; ITO, I. M. A teoria linguística da Análise Crítica do Discurso e o manual didático de PLE. In: Osório, P. e Meyer, R. M. (Orgs.). *Português segunda língua e língua estrangeira*. Lisboa: Lidel, 2008, p. 85-107.
- Ramos, K. A. H. P. O ensino de Português Língua Estrangeira no contexto virtual do Teletandem. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 41 (2), p. 539-552, mai./ago. 2012.
- Resede, V.M.; Ramalho, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- Telles, J.A. (Org.). *Teletandem: um contexto virtual, autônomo e colaborativo para*

- aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas, SP: Pontes, 2009.
- . *Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos*. Projeto apresentado ao CNPq nº 061/2005 (Seleção pública de projetos de pesquisa nas áreas de Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas). Assis: Unesp - Faculdade de Ciências e Letras, Departamento de Educação, 2006. Disponível em [http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM\\_BRASIL\\_completo.pdf](http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf)
- Telles, J.A.; Vassalo, M.L. Foreign language learning in-tandem: Teletandem as na alternative proposal in CALLT. *The ESPECIALIST*, v. 27, n. 2, São Paulo: PUC, 2006, p. 189-212.
- . Teletandem: uma proposta alternativa no ensino-aprendizagem assistidos por computadores. In.: Telles, J. A. (Org.) *Teletandem: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI*. Campinas: Pontes Editores, 2009.
- Vassalo, M.L. *Relações de poder em parcerias de Teletandem*. Tese de Doutorado, São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2010.



# *PRÉCIS* TO THE USE OF CONSTRUCTIONS IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A THIRD LANGUAGE

Agripino S Silveira  
*Stanford University*

## **Abstract**

This article introduces the Constructional Approach in the teaching of Portuguese as a third language. This approach departs from the premise that constructions have a prominent role in language use and acquisition as a meaningful source of linguistic input. It is argued that a Constructional Approach allows the learner to achieve automatization of structures over time by building up their frequency as opposed to the frequency of their counterparts in other languages, which by means of routinization of use, are accessed more promptly causing episodes of transfer, especially negative transfer, in the output of the learner. An overview of the state of research in Portuguese as a third language is presented along with an introduction to the approach. Furthermore, examples of constructions, basic elements of the approach, are illustrated and it is concluded that one of the main benefits of this approach, among others, is that it moves the learner from a rule-based learning of language to a more intuitive acquisition process.

**Keywords:** Construction Grammar, Frequency, Constructions, Portuguese as a Third Language, Curriculum and Program Development, Language Teaching.

## **Introduction**

Developing linguistic proficiency is one of the main goals in the language classroom and of language programs. That is not something that can be done randomly, however, so it needs to be oriented around a series of converging factors that guide the curriculum from beginning to end. Some of these guiding factors include standards for foreign language teaching, such as the National Standards of Foreign Language Learning (NSFLL), a curriculum grounded in such standards along with program development and, probably the paramount factor, a methodological approach to teaching that responds to the needs of the learners and complements each of the other factors. The union of knowledge gathered by these separate sources provides not only a Portuguese program, but any language program, the opportunity to improve its courses, content and delivery.

In order to effectively develop learners' proficiency in any language, and of course, in the case being discussed here, Portuguese, it is imperative to rely

on findings obtained through research on the acquisition of the language in question as well as on pedagogy. Of course research in other areas is important as well, but research in the aforementioned areas in the language of the program promotes immediate insight into the issues pertaining to that language and to that program.

As for Portuguese, research has provided educators with the knowledge of the kinds of transfer, either positive or negative, that affect the acquisition of the language. Moreover, research has also provided educators with the opportunity to begin the conversation on methods and approaches that best facilitate learning and help learners separate their languages. In this article it is proposed that a constructionist approach to linguistic description not only can be used to promote proficiency development for learners of Portuguese as a third language, but, in fact, it is the one of best suited approaches for attaining the high levels of proficiency desired by learners and program administrators.

This article will, hence, discuss how research has been a useful tool in program development and in curriculum development. Finally, it will be proposed the use of a constructionist approach to language instruction as a potential way to improve proficiency and, in the long run, reduce the incidence of transfer from other languages.

### **Portuguese as a 3<sup>rd</sup> language**

#### Profile of the audience

Research in program development has given us a picture of Portuguese learners in the US (c.f. Milleret, 2008; Milleret & Silveira, 2009, 2010). The most notable characteristics are that the majority of students enrolled tend to be sophomore and above, with higher concentration of learners as juniors and seniors. Most are Spanish-speakers, either as a first or as a second language, and there is a cultural aspect guiding the learner's choice to learn Portuguese.

This profile has two distinct implications for Portuguese programs and how to teach the language to these learners. Firstly, from the perspective of program development and growth, there is a positive correlation between freshman enrollment and the health of a language program. The earlier students enter a language program, the more likely they are to continue with higher level courses, thus enabling growth. In short, successful language program growth depends on its ability to attract more students in their earlier stages of their academic career. On the other hand, learners at a later stage in their university career come to Portuguese language classes armored with a wealth of knowledge and skills of which an instructor can take full advantage to stimulate, facilitate and accelerate their learning. More specifically, a lot of them come with an array of experiences with language learning/acquisition that can be used to fasttrack their advancement in their program of studies.

## **Method and Approaches**

Two approaches are presently being employed to teach Portuguese as a 3<sup>rd</sup> language. Both approaches are communicative in nature, but focus on different paths of acquisition and production. The first one follows the traditional communicative approach, focusing on oral production, while the second presupposes that receptive skills must be developed prior to oral production. While they are both valid approaches, neither fully addresses the needs of Spanishspeaking learners.

First of all, an exclusive focus on oral production poses one problem for speakers of Portuguese as a third language, especially learners who are being trained to enter the academic and professional market. This problem is mainly the interference of Spanish in their oral production, at all linguistic levels (semantics, syntax, morphology and phonology).

The second approach, conversely, presupposes that the learner's active skills can be affected by raising the linguistic awareness of the learner based on their receptive skills. In short, learners are exposed to large amounts of reading and listening materials to train them in the new language in the hope that such training will later on deflect transfer from Spanish (c.f. Carvalho, 2002 for an overview of the method). While this is a valid attempt to try to curb the likelihood of transfer taking place in the learner output, it is also a counter-intuitive approach to the learning of foreign language, especially but adults. While children rely heavily on their receptive skills to attain higher proficiency in their active skills when learning a first language, adult learners do not count with the same biological advantages that a child does during the process, which then, makes the process a lot more problematic for the learner, especially for those who already have a second language as part of their linguistic repertoire.

These approaches are valid in their own right; however, they do not really grasp the true nature of Spanish speakers learning Portuguese. While it is true that these learners are able to recognize large amounts of linguistic materials in the target language with little or no training, it has not been attested whether or not this perception leads to the retention of such materials. What is more, learners may be able to understand what is in front of them, but most of the times faulty connections being made between the target language and other languages may deter the learner from advancing later on in their Portuguese career. Some results found in the literature will be discussed to show exactly how this can be a dangerous impediment to learner advancement.

## **Research: what we know**

Research on Portuguese as 3<sup>rd</sup> language has informed us that transfer or linguistic influence is highly derived from Spanish. This is the principle of Psychotypology (Odlin, 1989, 2002), in that a subsequent language is strongly

affected by the most typologically similar language already known by the speaker. But in the case of Portuguese as a 3rd language, this principle goes one step further. Study after study consistently shows that the similarity between the two languages is the strongest determining factor of the kinds of transfer that will emerge.

Scholars have suggested that this is so because learners are believed to be able to understand 50% of what they hear and 94% of what they read in academic texts (Carvalho, 2002; Carvalho & Silva, 2006; Green, 1988; Henriques, 2000; Jensen, 1999). We must consider, however, that there is a lot more in language learning than simply “understanding<sup>34</sup>” the forms of a language. Models of language learning have repeatedly pointed out that transfer occurs as a result of the low frequency of the forms in the target language when compared to the higher frequency of the forms of the second/first language (MacWhinney, 2005). In other words, because forms are more used in their first language (or second if they are Portuguese learners who speak Spanish), their frequency is higher compared to the frequency of forms used to express similar concepts in the newly acquired language. This discrepancy promotes transfer from the first (or second) language into the target language simply because concepts are accessed in the first/second languages before they are accessed in the target language, creating, thus, a situation in which transfer is highly likely to occur. Only when the forms in the target language have acquired comparable frequencies to the other languages in the mind of the speaker will they then be able to be accessed without as many interruptions from the other languages, allowing the speaker to produce them more automatically<sup>35</sup>.

For example, non-native Spanish speakers who have had considerable exposure to Spanish have attained structures that if not automatized, are nearly so. By automatization it is meant the ability of a speaker to recall a structure without having to resort to another language in spontaneous speech. This ease of recall, or automatization, appears as a benefit, but if not appropriately curbed, will result in fossilization and linguistic habits that are not natural to the target language.

In short, claims about what can merely be understood only offer us knowledge about the similarities and differences between the two languages, but not how the languages are learned, how they interact in the minds of the learners, and eventually, what processes are involved in the production of

---

<sup>34</sup> And by “understanding” here one should assume that it is the comprehension of isolated words or phrases in terms of their dictionary meaning. As of the writing of this article, no work has been published on the “comprehension”, both grammatical and semantic, of different linguistic forms by these learners.

<sup>35</sup> In this scenario, it must be taken into account that increased production, and thus frequency, of forms that are not part of the target language may render them fossilized, which is an unwanted outcome in the learning of a foreign language, but many times inevitable.

each one.

### **Oral proficiency**

Language proficiency can be defined as the speaker's ability to speak or perform in the target language (c.f. R. Ellis, 2002; Gass, 1996 for more detailed accounts of proficiency). In this sense, proficiency is a four-partite concept, consisting of fluency, automatization, perception, and linguistic and social awareness, also known as communicative competence. In short, proficiency is not a linear concept, nor should it be assumed to be developed progressively across all different abilities (listening, speaking, reading and writing), rather, proficiency develops irregularly across the different abilities when exposure and opportunities to practice new language functions are guided repeatedly over time.

There are, however, issues with the notion of proficiency in that it can be confused with fluency and automatization, which in this work are treated separately. The former has been defined as the ability to produce speech at a normal, task-appropriate rate without undue pausing, hesitation, repetition or reformulation (Dechert, 1985). This is a multi-componential construct in which subdimensions can be distinguished, such as speed, rate and density of delivery. It is not to be confused with proficiency, but it is an elemental part of it, for one can be fluent in certain contexts, and not in others.

Automatization or automaticity, on the other hand, is the ability to produce streams of words and phrases with rapidity and accuracy. There are two types of theoretical approaches to automatization, namely memory-based and process-based. The former emphasizes the strengthening of associations in memory until the associated elements are stored as a single unit, ready to be retrieved as a whole. The latter, conversely, holds that automatization is a matter of practicing cognitive procedures (such as the application of grammatical rules) so that their implementation becomes faster and faster. It has been proposed that language learners benefit from the fluent use of proceduralized strings (Wray, 2000, 2002), if they manage to assemble them at high speed. In short, fluent production of these proceduralized strings is a consequence of the very fast assemblage of its components rather than holistic retrieval from memory (c.f. N. C. Ellis, 2002a; N. C. Ellis, 2002b; R. Ellis, 2002).

This four-part division of proficiency is centered on the notion of input, which most theories of language acquisition hold constitutes the primary data for the acquisition process and possesses a determining function, albeit within the constraints imposed by the learner's internal mechanisms (VanPatten, 2003). The role of output is more controversial, but most models of language acquisition will include it in their account as "production may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing" (Swain, 1985, p. 245). In this sense, output also functions as input. As

language learners produce language, their utterances and productions become a new source of input. The same holds true for the production of their peers, which in turn, become input to learners. In short, language learners can constitute an important source of target language input and output for each other (Gass, 1996; Pica, Lincoln Porter, Paninos, & Linnell, 1996).

It can be argued, however, that this interplay between input and output is only effective when certain constraints are met, namely, the target language is at the appropriate level for the learner to produce it and the input is perceptually rich, that is, it is comprehensible by the learner and linguistically and socially relevant. Constructions, as will be described below, fit all these criteria, and they go further as will be discussed shortly.

### **The Constructional approach**

Constructional approaches to linguistic description are defined by two key properties. Scholars working with constructional approaches agree that the units of grammar are symbolic, that is to say, they are conventionalized relationships between forms and meaning. They also agree that there is no real distinction between “core” phenomena central to grammar and “peripheral” phenomena which are not so central (Chomsky, 1965). These two properties make constructional approaches particularly relevant to how patterns of structures should be presented to language learners.

There are different approaches regarding the constructional agenda, but only some of them can be discussed in this article. Some constructional approaches are to be found at the relatively informal and functionalist end of linguistic theorizing; others are highly formalized and do not have a great deal to say about functional pressures in language. Some constructional approaches restrict their assumptions to a willingness to admit non-compositionality to the ontology of their grammatical theories; others assume that language is usage-based, and that noncompositionality is not the only basis for taking a constructional approach.

However, these different background assumptions from scholars working with constructional approaches - the different views of what should be in a constructional theory of grammar - do not affect the utility of constructional approaches to language teaching. Once it is agreed that grammar is symbolic, the issue becomes identifying the symbols of the grammar of the language being taught.

The central claim of any constructional approach is that grammar is symbolic, that words are relationships between forms and meaning (Bergan & Chang, 2005; Bybee, 2010; Bybee & Torres Cacoullos, 2009; Croft, 2001; Fillmore, Kay, & O'Connor, 1988; Goldberg, 2006; Goldberg, Casenhiser, & Sethuraman, 2004). A noun, for instance, has a phonological shape, a syntax, a sense, and a referent. The first two are part of the word's form, and the last

two are part of its meaning. In some theories of construction grammar, morphemes are likewise constructions (Croft, 2001; Goldberg, 1995, 2006). According to Croft and Cruse (2004), clauses, sentences, or subjects, all instantiate form-meaning pairings which involve conventional units that are larger than individual words.

A second major claim follows from the observation that there are limits to compositionality (Hay, 2001; Hay & Baayen, 2002, 2005). In their seminal paper, Fillmore, Kay and O'Connor (1988) explored idiomaticity, and in so doing demonstrated that there is partial regularity and partial compositionality. Nevertheless, there is also an element to meaning which is not predictable, and which suggests that it is not simply compositional. It is the status of not belonging to one or the other that provides evidence for a constructional approach. As Nunberg, Wason and Sag (1994) point out, it is not the case that idioms are fixed expressions with fixed meanings.

Given that idioms exist, and given that they have their own meanings, it follows that there are constructions, that is, units of grammar which are larger than words<sup>36</sup>, which are meaningful, and whose meaning is not regularly predictable from their parts. They provide learners with the opportunity to increase their oral proficiency. These learners need to be exposed to comprehensible input that can be replicated in the output. It is argued here that this approach fits these needs effectively.

Many researchers, including Ellis (2002), Schmidt (2004), Weinert (1995) and Wray (2002) have demonstrated that an approach that focuses on formulaicity contributes to language acquisition and attainment. It can be extrapolated that constructions, not only those that are formulaic in nature, but even those that are highly compositional, should also be considered in the types of input presented to the learners. Constructions is a term used here to denote a variety of related phenomena also referred to as **formulaic sequences** (*quebrar o gelo, bater na mesma tecla*, etc.), **lexical phrases or chunks** (*falar a verdade vs. contar uma mentira*, etc.), **standardized similes** (*escuro feito breu, faminto como leão, claro como a água, duro como uma pedra*, etc.), **proverbs and clichés** (*tempestade em copo d'água, sem pé nem cabeça, quem espera sempre alcança*, etc.), **social routine formulae** (*tudo bem? Prazer em conhecê-lo/a*, etc.), **verb-noun collocations** (*correr um risco, tomar café da manhã*, etc.), **verb-preposition collocations** (*gostar de, confiar em*, etc.), and **open-slotted constructions** (word order, *X dar Y a Z*, etc.). Some of these sequences are fixed as far as their lexical composition is concerned, while others occur in different guises, showing syntagmatic expansion (*muito prazer em conhecê-lo/a*) or paradigmatic substitution (*tudo bem? Tudo bom?*). These substitutions are especially evident in open-slotted constructions.

---

<sup>36</sup> This does not imply that there are not units smaller than words, on the contrary, by units here it is meant items that are produced through one processing strategy.

It is claimed that 50%-70% of adult language is produced in the form of constructions that are formulaic and not very compositional (Sinclair, 1991). The remainder can be said to be instances of open-slot constructions. While still fixed, open-slot constructions allow for more compositionality than formulaic expressions. It is now well recognized that mastery of formulaic language is a prerequisite for learners to attain a native-like command of the language, because it helps them produce stretches of discourse that sound natural (or idiomatic) to native speakers, and because formulaic language facilitates fluency.

Frequently occurring constructions are believed to play a crucial role in language acquisition because they provide the material for exemplar-based learning, which is memorybased and relies on both holistic storage and retrieval.

Recall that there are two types of theoretical approaches to automatization, namely memory-based and process-based. Memory-based production is characterized by ample use of constructions that are more formulaic in nature, which allows the speaker to retrieve forms holistically, whereas process-based production is characterized by “novel” language production. It must be noted that speakers will employ both forms, and which one will take precedence over the other will depend on the particular circumstances of language use: to employ a process-based mode requires conditions that allow for planning time, whereas the memory-based mode facilitates fluency under ‘real-time’ conditions. Thus, it is preferable, and even advisable, to focus instruction on memory-based automatization, which, long term, can be argued to promote increased proficiency.

## **Conclusion**

In this article, constructions, i.e., linguistic expressions, no matter how concrete or abstract, that is directly associated with a particular meaning or function, and whose form and meaning cannot be compositionally derived, were introduced as possible candidates to better teach Portuguese to Spanish speakers for they provide a meaningful input that can both remedially prevent the interference of the latter as well as provide learners with meaningful output, which can then be recycled as input to strengthen the connections and representations of the target language in their minds. Whenever possible, learners should be given language in constructions and should be asked to produce it likewise. It is only by reproducing these constructions over and over that learners will be able to automatize them and thus attain proficiency. Constructions provide the learner with the tools to build up their frequency by exploiting their memory-based learning, which is more intuitive and native-like, which in turn, allows for the learner to produce forms more rapidly in real time since these forms are being retrieved more holistically, and not undergoing rule-based transformations. Take the Portuguese

ditransitive construction (SUBJECT + VERB + DIRECT OBJECT + INDIRECT OBJECT), which is an example of an abstract construction, exemplified by *João deu um livro à Maria* 'João gave Maria a book'. This construction, in all its instantiations carries a transfer meaning, that is the notion that the referent of the subject transfers the referent of the direct object to the referent of the indirect object, irrespective of the particular verb occurring in this construction. Thus, it is more productive for learners to receive their input in the form of constructions, rather than piecemeal instances of language followed by grammatical rules. When encountering a construction, a learner is faced not only with the separate words that make up the construction, but with a grammatical pattern that exists in the target language. Exposure to similar constructions, therefore, will allow the learner to absorb the grammatical pattern more naturally.

Another example that relates to grammatical patterns in the language can be seen in the many uses, or patterns, that compound the Present Subjunctive in Brazilian Portuguese. While grammarians and textbook writers offer pages and pages of semantic possibilities and syntactic examples of the Present Subjunctive, the grammatical pattern can be summarized in two constructions, namely TO BE<sub>PRESENT</sub> + ADJECTIVE + *QUE* + VERB<sub>SUBJUNCTIVE</sub> as in *é importante que estudemos para o exame...* 'it is important that we study for the exam...' and

VERB<sub>FEELING</sub><sup>37</sup> + *QUE* + VERB<sub>SUBJUNCTIVE</sub> as in *espero que possamos nos encontrar no futuro...* '(I) hope we can meet in the future...'. While it is important that learners are aware of the meanings these constructions convey when used, it is of paramount importance that they learn the construction in conjunction with the meaning, and not the meaning first as it is widely taught in Portuguese language texts. This is simply because deriving form from meaning is counterintuitive to the way languages function in real time where forms, functions and meanings are accessed simultaneously.

In short, constructions offer instructors the possibility to work with language as it is used, and learners with form and meaning pairings that they can use effectively to communicate their needs. These pairings are effective blocks in the building of proficiency for a language learner for they are concrete representations of the language produced by native speakers, thus allowing the learner to produce language that is more native-like.

Lastly, it is through meaningful interaction that learners are able to retain linguistic knowledge. It is counter-productive to work on language (be it grammatically or at any other level) should we not foster an environment where the learner may use it interactively. While the classroom environment may seem contrived and artificial, it is also the place where learners can interact with one another and where they can build linguistic mementos of

---

<sup>37</sup> By 'feeling' here it is meant any sort of emotion.

their interactions.

Hopefully, these seeds in memory will be retrieved later in real-time use.

## Bibliography

- Bergan, B. K., & Chang, N. (2005). Embodied Construction Grammar in simulation-based language understanding. In J.-O. Östman & M. Fried (Eds.), *Construction grammars: cognitive grounding and theoretical extensions* (pp. 147-190). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Bybee, J. (2010). *Language, Usage and Cognition*. Cambridge University Press.
- Bybee, J., & Torres Cacoullous, R. (2009). The role of prefabs in grammaticization: How the particular and the general interact in language change. In R. Corrigan, E. Moravcsik, H. Ouali & K. Wheatley (Eds.), *Formulaic Language* (Vol. 1. Distribution and historical change, pp. 187-217). Amsterdam: John Benjamins.
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85(3), 597-608.
- Carvalho, A. M., & Silva, A. J. B. d. (2006). Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Case of English-Spanish Bilinguals' Acquisition of Portuguese. *Foreign Language Annals*, 39(2), 185-202.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory on Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Croft, W. (2001). *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dechert, H. W. (1985). Second Language Acquisition in Light of the Production Paradigm. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 17(2-3), 41-58.
- Ellis, N. C. (2002a). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 143-188.
- Ellis, N. C. (2002b). Reflections on frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 297-339.
- Ellis, R. (2002). *Second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Fillmore, C. J., Kay, P., & O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions: The case of *let alone*. *Language*, 64(3), 501-538.
- Gass, S. (1996). Second Language Acquisition and Linguistic Theory: The Role of Language Transfer. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 317-345). San Diego: Academic Press.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldberg, A. E., Casenhiser, D. M., & Sethuraman, N. (2004). Learning

- argument structure generalizations. *Cognitive Linguistics*, 15(3), 289-316.
- Green, J. N. (1988). Spanish. In M. Harris & N. Vincent (Eds.), *The Romance Languages*. New York: Oxford University Press.
- Hay, J. (2001). Lexical frequency in morphology: Is everything relative? *Linguistics*, 1041-1070.
- Hay, J., & Baayen, H. (2002). Parsing and productivity. *Yearbook of morphology*, 2001, 203-235.
- Hay, J., & Baayen, H. (2005). Shifting paradigms: Gradient structure in morphology. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(7), 342-348.
- Henriques, E. R. (2000). Incompreensão de texto escrito por falantes nativos de Português e de Espanhol. *D.E.L.T.A.*, 16(2), 263-295.
- Jensen, J. (1999). *Sociolinguistic Variations in Portuguese: Challenge to Spanish Speakers*. Paper presented at the American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Denver, CO.
- MacWhinney, B. (2005). A Unified Model of Language Acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. Groot (Eds.), *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* (pp. 49-67). Oxford: Oxford University Press.
- Milleret, M. (2008). Portuguese Program Evaluation and Spanish Speaker's Needs. In L. Wiedmann & M. V. R. Scaramucci (Eds.), *Portuguese for Spanish Speakers: Teaching and Acquisition* (pp. 257-268). Campinas, Brazil: Pontes Editores.
- Milleret, M., & Silveira, A. S. (2009). The Role of Evaluation in the Growth of the UNM Portuguese Program. In J. Norris, C. Sinicrpe & Y. Watanabe (Eds.), *Toward useful program evaluation in college foreign language education*.
- Milleret, M., & Silveira, A. S. (2010). Data Driven Program Development. *Portuguese Language Journal*, 4.
- Nunberg, G., Sag, I. A., & Wason, T. (1994). Idioms. *Language*, 70(3), 491-538.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. (2002). Language Transfer and Cross-Linguistic Studies: Relativism, Universalism, and the Native Language. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp. 253-261). Oxford: Oxford University Press.
- Pica, T., Lincoln Porter, F., Paninos, D., & Linnell, J. (1996). Language learner interaction: How does it address the input, output, and feedback needs of second language learners? *TESOL Quarterly*, 30, 59-84.
- Sinclair, J. M. (1991). *Corpus, concordance and collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensive input and comprehensible output in its development. In S. M. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second*

- language acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers.
- VanPatten, B. (2003). *From input to output : a teacher's guide to second language acquisition*. Boston, Mass.: McGraw-Hill.
- Wray, A. (2000). Formulaic Sequences in Second Language Teaching: Principle and Practice. *Applied Linguistics*, 21(4), 463-489.
- Wray, A. (2002). Formulaic Language in Computer-Supported Communication: Theory Meets Reality. *Language Awareness*, 11(2), 114-131.



# DA ANÁLISE DA PRODUÇÃO ORAL AO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Cristiane Soares  
*Tufts University*

## **Resumo**

Tomando como base teórica a hipótese de registro consciente apresentada por Schmidt e Frota (*Noticing Hypothesis*, 1986) e da função da produção no despertar do registro consciente (*Noticing Function of Output*) apresentada por Swain (1995), o presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa longitudinal realizada com alunos falantes de espanhol aprendizes de português como língua estrangeira. Através de gravações e análise da produção oral dos alunos em diferentes estágios do processo de aprendizagem, esse trabalho mostra como atividades de desenvolvimento da percepção auditiva, autoanálise e autoavaliação da produção oral parecem ter auxiliado estudantes de português a ficarem mais conscientes dos padrões fonológicos inerentes à língua portuguesa, tornando-os mais atentos à precisão de sua pronúncia. Uma análise comparativa entre a produção antes e após o uso destas atividades é apresentada. Os dados obtidos junto ao grupo de experimento e ao grupo de controle também são contrastados. Algumas implicações pedagógicas são ainda discutidas, principalmente no que diz respeito à necessidade da instrução diferenciada para falantes de espanhol aprendizes de português, bem como a importância do uso de atividades direcionadas à análise da produção oral dos alunos (*Output analysis*: Soares & Gontijo, 2013) para desenvolvimento da pronúncia na língua-alvo.

## **Introdução**

Nas últimas décadas, educadores e pesquisadores têm questionado a importância da atenção no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Desde que fora apresentada inicialmente por Schmidt e Frota (1986), a hipótese do registro consciente tem gerado muitos estudos que se dedicam a investigar modos de induzir a atenção do aluno à determinada forma, promovendo assim um aprendizado mais consciente e, portanto, mais eficaz e duradouro.

Tomando como base a importância da produção para aquisição de uma língua estrangeira, o presente trabalho investiga a eficácia de uma série de atividades criadas para auxiliar alunos de português falantes de espanhol a desenvolverem a pronúncia em português. Apesar de muitos estudos terem testado a eficiência da produção oral na aquisição de uma língua estrangeira (Izumi & Bigelow, 2000; Izumi, 2002; Leow, 1997, 2000; Mackey, 2006),

temos conhecimento de um único estudo (Soares & Gontijo, 2013) que usou a produção oral dos próprios aprendizes e subsequente análise da mesma com a intenção de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de observar as inadequações produzidas na língua-alvo, possibilitando a conscientização dos erros cometidos e possível aprimoramento da pronúncia.

Para darmos início à nossa discussão, começamos com uma revisão teórica dos estudos que serviram de base para esta investigação e passamos, em seguida, à descrição do método e das atividades utilizadas nesta pesquisa. Os resultados apresentados no final deste estudo sugerem a necessidade de reconsiderarmos a instrução para falantes de espanhol aprendizes de português, principalmente no que diz respeito ao ensino da pronúncia e desenvolvimento da oralidade.

### **Registro consciente, produção e aprendizado**

A hipótese de que a atenção consciente seria necessária<sup>38</sup> para transformar insumo linguístico (*input*)<sup>39</sup> em insumo adquirido (*intake*), apresentada por Schmidt e Frota (*Noticing Hypothesis*, 1986), tem gerado inúmeros estudos, discussões e, obviamente, algumas críticas. Tais respostas levaram Schmidt a frequentes revisões do seu postulado e, se hoje algumas dúvidas e debates ainda permanecem, parece inquestionável o fato de que a atenção consciente desempenha papel fundamental na aquisição de uma língua estrangeira.

Em um de seus estudos, Schmidt (1990) apresenta os resultados de uma pesquisa que pretendia investigar 1) o papel da atenção consciente no aprendizado de uma segunda língua (L2) e 2) se as hipóteses levantadas pelos aprendizes com base no insumo recebido resultavam de um entendimento consciente ou de um processo de abstração inconsciente. A principal reivindicação de Schmidt nesse estudo era que o processo consciente era uma condição necessária para um estágio do processo de aquisição de língua, e facilitador para outros aspectos do aprendizado. Os resultados revelaram que o aprendizado subliminal, inconsciente, seria impossível e que a percepção consciente seria necessária e suficiente para tornar insumo em insumo produzido. Além disso, o autor afirmou que se podia verificar que o aprendizado acidental, não intencional por parte do aprendiz, era possível e efetivo quando a tarefa direcionava a atenção do aprendiz para uma determinada forma. Esses dados parecem particularmente relevantes para o ensino de português para falantes de espanhol, principalmente se levarmos em consideração as expectativas que esses estudantes parecem ter em relação

---

<sup>38</sup> Schmidt (2010) declara: “My proposal is that noticing is necessary for SLA, and that understanding is facilitative but not required” (p. 725).

<sup>39</sup> Para a tradução dos termos linguísticos originalmente cunhados em inglês, usamos o Glossário de Linguística Aplicada, de José Carlos Paes de Almeida Filho e John Robert Schmitz, e o glossário eletrônico de linguística aplicada do projeto Glossa, que pode ser encontrado na página <http://glossario.sala.org.br>

à aquisição do português, como iremos discutir na parte final do presente trabalho.

Uma outra linha de investigação que se mostra particularmente relevante para o presente estudo diz respeito às pesquisas que têm focado na produção do aluno com o objetivo de direcionar a atenção do mesmo à forma. Algumas dessas pesquisas (Izumi, 2002; Izumi & Bigalow, 2000) têm favorecido o uso do insumo produzido (*output*) quando comparado ao uso do insumo evidenciado (*enhanced input*) como a abordagem mais eficiente para despertar a consciência do aprendiz para ocorrências na interlíngua (IL) que não estejam de acordo com a norma padrão da língua-alvo. Izumi & Bigelow (2000) salientam a dificuldade de comprovação da hipótese do registro consciente (*Noticing Hypothesis*) uma vez que ela dependeria do exame dos processos internos realizados pelo aprendiz no momento da aprendizagem. Analisando alguns estudos que sugerem que o direcionamento da atenção à forma facilita a aquisição da L2, os autores referem-se ao trabalho de Sharwood Smith (1981, 1991, 1993) e à vantagem do insumo evidenciado no processo de aquisição. Segundo Sharwood Smith, a manipulação do insumo ou dos materiais apresentados pelo professor com intuito de estimular os mecanismos internos de aprendizagem do aluno proporcionariam um aprendizado mais eficaz da língua-alvo.

Um outro trabalho também mencionado por Izumi e Bigelow refere-se à função perceptiva do insumo produzido, ou *Noticing Function of Output*, apresentada por Swain em 1995. Segundo Swain, ao produzir a língua-alvo os aprendizes podem notar a diferença entre o que querem dizer e o que podem dizer, ajudando-os a reconhecer o que não sabem ou sabem parcialmente na língua-alvo.

Tomando como base esses e outros estudos, Izumi e Bigelow observam que um número limitado de pesquisas têm se dedicado a investigar a função perceptiva do insumo produzido. Além disso, os autores enfatizam que são poucos os estudos que se propõem a observar se atividades que enfatizam a produção promovem, de fato, o registro consciente de formas linguísticas e seu reconhecimento em futuros insumos, ou se atividades que centram na produção e no insumo levam a uma produção mais apurada na língua-alvo. Os resultados da pesquisa de Izumi e Bigelow indicaram que uma melhora significativa só ocorreria na segunda fase de tratamento, hipótese que foi confirmada por Izumi (2002). O objetivo principal do autor neste segundo estudo era investigar quais atividades, se aquelas que centrassem a atenção do aluno na produção (em resposta ao insumo recebido) ou aquelas que centrassem a atenção do aluno no insumo evidenciado simplesmente (como base para exercícios de compreensão), se mostrariam mais eficazes para promover aquisição. Os resultados demonstraram que o grupo que fora exposto às atividades que focavam na produção teve um avanço mais significativo do que o grupo que completou as atividades que focavam a

compreensão unicamente.

Em relação à aquisição do sistema fonológico do português por falantes de espanhol, muitos têm sido os estudos a salientar as dificuldades encontradas por esses aprendizes e algumas considerações têm sido feitas em relação a enfoques e metodologias que poderiam tornar a instrução mais eficiente e facilitar o aprendizado. Destaca-se entre estes o trabalho de Grannier (2004). Segundo a autora, erros cometidos por falantes de espanhol aprendizes de português podem resultar da crença (entre os aprendizes) de que é desnecessário aprender as diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas. Sendo assim, Grannier salienta a necessidade de que o professor dedique “algum tempo à conscientização da relevância de certas distinções fonológicas no português oral” (p. 176) e sugere a seguinte sequência para o ensino da pronúncia de português para falantes de espanhol: 1) desenvolvimento da percepção auditiva; 2) diferenças fonológicas entre as duas línguas; 3) correspondência entre ortografia e pronúncia e 4) auto-monitoramento da produção oral.

Finalmente, um trabalho que se mostrou particularmente significativo para o estudo que nos propusemos a fazer foi Johnson (2004). Analisando o desempenho de falantes de espanhol aprendizes de português, Johnson sugere a divisão desses falantes em 3 grupos, a saber, falantes de espanhol como segunda língua (L2), falantes nativos de espanhol (N) e falantes de herança de espanhol (H). Observando a produção dos alunos de cada grupo, Johnson averiguou que falantes nativos e de herança produziram erros similares que não eram produzidos por falantes de L2. Tal diferença de desempenho, segundo o autor, estaria ligada ao período de aquisição e tempo de exposição à língua. Se comprovada, essa hipótese reforçaria a necessidade de uma instrução diferenciada de português para falantes com diferentes exposição e nível de proficiência em espanhol.

Os estudos aqui comentados sugerem a eficiência de atividades que focam na produção do aprendiz para direcionar a atenção deste à forma (Grannier 2004; Izumi, 2002; Izumi e Bigelow, 2000; Swain, 1995). Se considerarmos ainda o argumento apresentado por Swain de que ao produzir a língua-alvo o aprendiz pode perceber com maior nitidez o que ele sabe e o que ele sabe apenas parcialmente na língua-alvo, parece-nos bastante razoável sugerir atividades que foquem na produção do aluno e na análise da produção pelo aluno como forma de despertar a consciência do aprendiz, proporcionando assim um aprendizado mais efetivo e duradouro.

Apesar de muitos estudos terem testado a eficiência da produção oral na aquisição de uma língua estrangeira, até onde sabemos, um único estudo até o momento (Soares & Gontijo, 2013) usou a produção oral dos próprios aprendizes e subsequente análise da mesma (*Output Analysis*) com a intenção de proporcionar ao aprendiz a oportunidade de observar as inadequações produzidas na língua-alvo, possibilitando a conscientização dos erros

cometidos e conseqüente aprimoramento da pronúncia. Nesse estudo, as autoras puderam averiguar a eficácia de atividades orais que tinham como objetivo direcionar a atenção dos alunos às inadequações praticadas na língua-alvo. Os resultados mostraram que os erros que foram conscientemente observados pelos alunos durante a análise foram corrigidos e tiveram menor ocorrência em produções subseqüentes.

Visando investigar os recursos mais eficientes para o desenvolvimento da pronúncia de falantes de espanhol aprendizes de português, três perguntas orientam o presente estudo:

- 1) Pode-se observar uma regularidade na produção dos erros cometidos entre os falantes do mesmo grupo, como sugerido por Johnson?
- 2) Pode-se observar um avanço mais significativo na pronúncia dos aprendizes que foram expostos às atividades propostas nesse estudo do que entre os que não foram expostos às mesmas atividades?
- 3) A seqüência de ensino de pronúncia proposta por Grannier mostra-se igualmente eficiente para todos os falantes de espanhol aprendizes de português?

Em relação à primeira pergunta, formula-se a hipótese de que algumas atividades se mostram mais eficientes para alguns aprendizes do que outras, dependendo do tipo de falante de espanhol. A hipótese para a segunda pergunta seria que os alunos do grupo de experimento (GE), que foram expostos a tais atividades, tem um avanço mais significativo na produção oral do que aqueles alunos do grupo de controle (GC), que não foram expostos às mesmas atividades. Para a última pergunta, a hipótese seria que a seqüência proposta por Grannier se mostra particularmente eficiente para ressaltar a diferença entre os sistemas fonológicos das duas línguas e salientar as particularidades da língua portuguesa entre todos os aprendizes de espanhol (nativos, de herança ou de segunda língua).

Para dar continuidade à nossa discussão, passamos à descrição da metodologia usada no presente estudo. Primeiramente, identificamos os participantes; em seguida, fazemos a descrição das atividades e dos procedimentos usados para a coleta dos dados.

### **Este estudo**

Uma das sugestões mais contundentes feitas por Grannier (2004) é a de que a produção oral seja controlada numa primeira fase do aprendizado para evitar a transferência indiscriminada do espanhol para o português. A autora inclusive sugere que os instrutores aceitem um período de silêncio para a produção oral, dadas as diferenças culturais trazidas pelos aprendizes e a necessidade de consolidação do sistema fonológico da língua-alvo antes da produção espontânea. No entanto, é inegável que o trabalho de percepção e desenvolvimento do sistema fonológico da língua-alvo, especialmente quando falamos do ensino do português para falantes de espanhol, deve

começar já no primeiro estágio de aprendizado, salientando-se não só as semelhanças, mas principalmente as diferenças entre as duas línguas e as dificuldades de comunicação decorrentes da falha da distinção fonológica entre as mesmas.

Dessa forma, sendo o objetivo central deste estudo averiguar a eficácia de atividades orais que focam o desenvolvimento da pronúncia, pareceu-nos importante conduzirmos nossa pesquisa com aprendizes de nível básico de português. Assim, dois grupos foram estabelecidos, um grupo de experimento e outro de controle, de forma a testar se as atividades estavam proporcionando a percepção de inadequações praticadas durante a produção na língua-alvo e se era possível perceber uma diferença na progressão entre os dois grupos.

O grupo de experimento (GE) contou com 13 participantes, sendo 2 falantes nativos de espanhol, 4 falantes de herança e 7 falante de espanhol como segunda língua. A divisão dos grupos de falantes de espanhol (tanto no grupo de experimento quanto no de controle) seguiu a tipologia proposta por Johnson (2004) e foi estabelecida com base nas respostas dos alunos a questionários e breves entrevistas com a professora no início do semestre. Ainda como forma de averiguar a eficácia das atividades no desenvolvimento da oralidade dos participantes e na tentativa de medir o progresso realizado durante o semestre, apenas o GE foi exposto a lições de pronúncia, lições essas que foram seguidas das atividade orais. Cada atividade oral foi dividida em pré-atividade, atividade e pós-atividade. Como pré-atividade, o GE recebeu lições regulares de pronúncia (1 ou 2 por semana) ao longo do semestre. Essas lições tinham duração de 10 a 15 minutos e consistiam de uma breve exposição sobre uma característica do sistema fonológico do português, geralmente uma que representasse especial dificuldade para falantes de espanhol, acompanhada de uma prática em sala de aula onde os alunos tinham a oportunidade de tirar dúvidas e praticar a articulação e pronúncia do som em questão. As práticas que seguiam as exposições consistiam ora da leitura de listas de palavras ou expressões ora da leitura de diálogos curtos contendo a característica fonológica estudada. O principal objetivo das pré-atividades era desenvolver a percepção auditiva, salientar as diferenças fonológicas entre as duas línguas e evidenciar a correspondência entre ortografia e pronúncia, seguindo o modelo sugerido por Grannier (2004) para falantes de espanhol aprendizes de português. Em seguida, os alunos recebiam uma atividade oral a ser concluída em casa. Essas atividades proporcionavam aos alunos a oportunidade de ouvir (na forma de canções, podcasts ou diálogos curtos feitos por falantes nativos), identificar e produzir a característica fonológica recentemente estudada em aula. Uma transcrição escrita era entregue aos alunos, de forma que eles podiam ler o texto ao mesmo tempo em que escutavam a gravação. O GE completou 10 atividades orais ao longo do semestre. Para a produção, os alunos deviam reproduzir o

que haviam acabado de ouvir, lendo os textos, declamando as poesias ou letras de canção e, algumas vezes, fazendo um breve diálogo com um colega. As produções tinham uma duração de 1 a 2 minutos, eram gravadas pelos alunos e enviadas em seguida para a professora. Como pós-atividade, os alunos tinham que escutar sua própria produção, procurando identificar se haviam cometido alguma irregularidade. Essa pós-atividade, que focava no auto-monitoramento da produção oral (Grannier 2004), tinha como objetivo principal testar se os alunos eram capazes de perceber (*notice*) irregularidades na produção – evidenciando assim uma diferença entre o que já haviam aprendido (*intake*) e o que produziram (*output*) –, e se esse processo de auto-monitoramento poderia proporcionar uma chance de aprendizado mais consciente e duradouro para os alunos. O GE também recebia uma avaliação feita pela instrutora, destacando as irregularidades que poderiam causar problemas na comunicação numa situação real de interação.

Cabe salientar ainda que os textos e diálogos produzidos pelos alunos eram previamente selecionados pela instrutora, dando pouco espaço aos aprendizes para serem espontâneos no uso da língua. Embora essa não seja uma situação ideal de produção, esse controle foi fundamental para a coleta de dados. Além disso, parece-nos coerente a advertência feita por Grannier (2004) em relação à transferência indiscriminada da L1 para L2. Segundo Grannier, a produção espontânea de enunciados deve começar num segundo momento da aquisição, quando a percepção já estiver bem consolidada: “O ponto central da proposta consiste, portanto, em adiar para uma segunda fase a produção oral livre, pois essa acarreta necessariamente o recurso à transferência direta das propriedades do espanhol” (p. 179).

O grupo de controle (GC), por sua vez, contou com 11 participantes, sendo 1 falante nativo de espanhol, 2 falantes de herança e 8 falantes de espanhol como segunda língua. O GC não foi exposto à instrução, não recebendo lições de pronúncia. Além disso, o GC completou apenas duas atividades orais, a saber, a atividade oral 1 que consistia da leitura, com um colega, de um diálogo escrito, o que foi feito na segunda semana do semestre, e a atividade oral 6, sobre ditongos nasais na décima-segunda semana do semestre. Essas duas atividades foram igualmente administradas no GE, no mesmo período (semanas 2 e 12). Uma diferença na conclusão dessas duas atividades, no entanto, é que o GE já havia completado a atividade sobre ditongos nasais na semana 8, o que coincidiu com o período de instrução dessa característica para aquele grupo. Assim sendo, o GE repetiu exatamente a mesma atividade (sobre ditongos nasais) nas semanas 8 e 12. A diferença nos calendários e a repetição da atividade sobre ditongos nasais para o GE tinha o objetivo de averiguar 1) se havia diferença entre a produção do GE e a produção do GC na semana 12 e se era possível verificar uma melhora na produção do GE entre a semana 8 e a semana 12. Ainda como forma de verificar a percepção dos estudantes quanto ao seu progresso e eficiência das

atividades feitas durante o semestre, os estudantes do GE encontraram-se com a instrutora para entrevistas sobre as atividades no final do semestre. Passemos agora à análise dos resultados colhidos nas gravações dos dois grupos, levando em consideração a produção do texto proposto na atividade oral que dedicou especial atenção aos ditongos orais do português<sup>40</sup>. Para respondermos às questões de pesquisa propostas no início desse trabalho, fizemos uma análise qualitativa do tipo de erros cometidos pelos diferentes tipos de falantes nos dois grupos, seguida de uma análise quantitativa que nos permitiu examinar a frequência com que os erros ocorreram em cada grupo. Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir.

## Resultados

Para a análise dos dados, criou-se um inventário contendo a lista dos erros mais recorrentes entre os 24 participantes na primeira produção da atividade sobre ditongos nasais (semana 8 para o GE e semana 12 para GC). Vale observar que, apesar da atividade privilegiar o uso dos ditongos nasais, erros de outras naturezas fonológicas também foram registrados e adicionados à lista das ocorrências mais frequentes. Assim, pôde-se verificar a recorrência de 6 erros entre os participantes dos dois grupos: inadequação na pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão* por [e] “ermão”; inadequação na pronúncia do ditongo inicial [ow] em *ouviria* por [u] “uviria”; inadequação na pronúncia do ditongo final [ej] nos verbos conjugados no pretérito perfeito como *cheguei*, *encontrei*, *achei* e *pensei* por [e] “cheguê”, “encontrê”, “achê” e “pensê”; inadequações na nasalização dos ditongos [ãw ] em *pão*, *não*, *são*, *tão* por [aw] e do ditongo [ ] em *bem*, *também*, *ninguém* e *ontem* por [em]; inadequação na produção das vogais abertas em oposição às vogais fechadas na produção de palavras como *nós*, *nos*, *ontem*, *só*; e inadequações na produção do fone [ɲ] por [n] na palavra *conhecia*. A tabela 1, abaixo, contém os erros mais comuns cometidos pelos participantes dos dois grupos na realização desta atividade (GE na semana 8 e GC na semana 12) e a correlação da ocorrência dos mesmos entre diferentes tipos de falantes de espanhol. O símbolo (✓) indica que o erro foi verificado na produção dos participantes daquele grupo. Os erros cometidos por um único participante foram desconsiderados e, embora pudessem ser validados no trabalho de aprimoramento da pronúncia daquele participante em particular, não foram considerados representativos no inventário de ocorrências do grupo.

---

<sup>40</sup> Uma cópia da atividade pode ser encontrada em anexo.

	L2	H	N
<i>irmão</i>	✓	✓	
<i>ouviria</i>	✓	✓	✓
[ej]- pretérito perfeito	✓	✓	✓
ítongos nasais [ãw ] e [ ]	✓	✓	✓
Vogais abertas vs. fechadas	✓	✓	✓
[ɲ]		✓	✓

A tabela 2 apresenta uma comparação do número de ocorrências verificadas entre os participantes do GE e do GC na semana 12. As ocorrências foram contabilizadas por aluno, ou seja, se o mesmo aluno cometeu o mesmo erro mais do que uma vez na pronúncia de uma mesma palavra, a ocorrência foi contabilizada uma única vez. Em azul estão destacadas as estruturas que já haviam sido trabalhadas em aula com o GE (lições de pronúncia com pré-atividade, atividade e pós-atividade) e em branco as estruturas que não haviam sido trabalhadas com nenhum dos grupos. De forma geral, pode-se observar um desempenho bastante semelhante entre as estruturas que não haviam sido trabalhadas nem com GE nem com GC, com exceção à ocorrência da pronúncia de *irmão*, uma estrutura que não havia sido trabalhada em aula com os alunos e onde se registrou uma maior ocorrência entre o GE. Diferentemente das primeiras, as categorias que haviam sido trabalhadas em aula com o GE (destacadas em azul) apresentam um número bastante menor de frequências.

	GE	GC
<i>irmão</i>	3	1
<i>ouviria</i>	3	3
[ej]- pretérito perfeito	2	13
ítongos nasais [ãw ] e [ ]	1	6
Vogais abertas vs. fechadas	3	5
[ɲ]	2	2

Por fim, na tabela 3, a título de exemplo, podemos observar a produção de alguns dos participantes do GE nas semanas 8 e 12. Embora a recorrência dos erros e o tipo de erros cometidos varie de participante para participante, interessa-nos salientar a significativa diminuição das irregularidades

observadas entre todos os participantes listados. É importante mencionar também que nenhum participante do GE teve um número maior de irregularidade na semana 12 (quando comparada à semana 8) e que nenhum participante teve um avanço inferior a 50%.

Tabela 3: *Comparação da produção nas semanas 8 e 12*

	Grupo de Experimento		
	Semana 8	Semana 12	Progresso %
Aluno 1 (L2)	7 erros	3 erros	57.2%
Aluno 2 (L2)	6 erros	1 erros	83.4%
Aluno 3 (L2)	8 erros	4 erros	50%
Aluno 4 (H)	7 erros	2 erros	71.4%
Aluno 5 (H)	8 erros	3 erros	62.5%
Aluno 6 (N)	3 erros	1 erro	66.6%

### Discussão dos resultados

Os resultados apresentados na tabela 1, onde vemos a comparação das irregularidades produzidas por falantes dos diferentes grupos de espanhol, parecem-nos particularmente relevantes. Considerando o trabalho de Johnson (2004), esperava-se observar uma diferença entre as irregularidades produzidas pelos diferentes grupos de falantes de espanhol, havendo uma similaridade de ocorrências entre os falantes nativos (N) e os falantes de herança (H) que não poderia ser observada entre falantes de espanhol como segunda língua (L2). Assim, seria de se esperar que falantes de L2 produzissem erros diferentes daqueles produzidos por N e H. No entanto, os resultados do presente estudo sugerem uma grande semelhança entre os tipos de erros cometidos pelos três grupos. Das 6 características fonológicas analisadas neste estudo, podemos observar que apenas duas delas não foram produzidas por um dos grupos. A inadequação na pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão* foi registrada entre os falantes de L2 e H, mas não entre falantes N. Já a inadequação na produção do fone [ɲ] por [n] na palavra *conhecia* foi registrada entre falantes N e H, mas não entre falantes de L2. Parece-nos evidente a explicação de que as inadequações registradas nas pronúncias das palavras *irmão* e *conhecer* decorrem do fato de estas palavras encontrarem cognatos em espanhol (*hermano* e *conocer*). A questão recai em saber por que somente falantes de L2 parecem não produzir a inadequação [ɲ] / [n] em *conhecer* e por que apenas falantes N parecem não alterar a pronúncia do fonema [i] na palavra *irmão*. Infelizmente, nossos dados atuais não nos permitem responder essas perguntas, ficando aí a sugestão para um estudo mais direcionado que nos ajude a verificar e esclarecer tais ocorrências. Uma das limitações do presente estudo está, sem dúvida, no reduzido número de participantes, especialmente no número de falantes nativos de espanhol.

Seria, pois, recomendável reproduzir este estudo com um número maior de participantes para averiguar os dados aqui apresentados. Caso comprovados, eles implicam em relevantes considerações pedagógicas, principalmente no que diz respeito à instrução da pronúncia do português para falantes de espanhol. Se as irregularidade produzidas entre os diferentes tipos de falantes são, em sua maioria, as mesmas, um único currículo seria suficiente para o ensino da pronúncia do português para falantes de espanhol (e cabe salientar que não estamos tratando aqui de nenhuma outra competência linguística que não pronúncia). Esses primeiros resultados, portanto, respondem à nossa primeira pergunta de pesquisa, contradizendo nossa hipótese de que seria possível observar diferenças significativas entre as irregularidade produzidas entre os falantes de diferentes grupos, conforme sugerido por Johnson.

O dados apresentados na tabela 2, por sua vez, possibilitam-nos fazer considerações em relação à eficiência de uma instrução que inclua atividades que visem desenvolver a consciência do sistema fonológico, a produção e o auto-monitoramento na língua-alvo, como proposto por Grannier. Em primeiro lugar, é notável a diferença no número de inadequações registradas entre o GE e o GC naquelas características em que o GE recebeu instrução (em azul na tabela). Na produção do ditongo final [ej] nos verbos conjugados no pretérito perfeito, por exemplo, pode-se verificar uma ocorrência de 2 (GE) x 13 (GC) erros. Nos ditongos nasais [ãw] e [ ] a diferença registrada foi de 1 (GE) x 6 (GC). Esses dados não só sugerem a eficiência da instrução explícita e da utilidade do uso de atividades que proporcionem aos alunos refletir sobre sua própria produção, como também nos revelam que mesmo aqueles erros mais frequentemente observados (como o da produção do ditongo final [ej], por exemplo) podem ser facilmente diagnosticados quando a atenção dos aprendizes é voltada para uma determinada forma.

Igualmente importante é observar a similaridade no número de erros registrados na produção das características fonológicas que não haviam sido trabalhadas com nenhum dos grupos. No ditongo inicial [ow] em *ouviria* as irregularidades foram de 3 (GE) x 3 (GC) e na produção do dígrafo [ɲ] por [n] na palavra *conhecida* as irregularidades foram de 2 (GE) x 2 (GC). A única ocorrência que registrou um número maior de erros entre o GE do que entre o GC foi na produção do fonema [i] na palavra *irmão*, uma característica que não havia sido trabalhada com o GE. Embora num primeiro momento este dado possa parecer desencorajador, pois se espera uma produção superior do grupo que está recebendo instrução, ele nos faz reconhecer que o fato de estarmos “trabalhando pronúncia” não resolve toda e qualquer irregularidade que venhamos a encontrar na produção de nossos alunos. A menos que essas irregularidades sejam evidenciadas e trabalhadas (e às vezes até mesmo quando trabalhadas), elas continuarão a se repetir. Ainda que o número de ocorrências (4 entre os dois grupos) não seja alarmante, a correção dessa inadequação talvez pudesse ser facilmente solucionada se a diferença entre o

registro escrito do espanhol e do português fosse evidenciada e a produção do fonema [i] fosse explicitamente trabalhada. Em outras palavras, se os alunos fossem levados a notar as diferenças de registro escrito e a produzir o fonema no contexto da palavra. Os dados aqui apresentados reforçam a hipótese anteriormente apresentada de que determinadas estruturas precisam de atenção especial e de que uma produção mais próxima do padrão só será alcançada através de uma instrução explícita, como a que foi feita com as demais características fonológicas tratadas neste estudo.

Torna-se imprescindível, pois, que o instrutor conheça as características fonológicas que possam trazer dificuldades para seus estudantes e que esteja atento para trabalhar as irregularidades que se forem apresentando entre o grupo de aprendizes à sua frente. O fato de esta característica fonológica não ter sido explorada no GC e, mesmo assim, ter sido menos produzida quando comparada ao GE, pode ser decorrente de diferenças individuais dos estudantes, entre outras, que não temos condições de verificar neste estudo.

Os resultados recentemente discutidos, portanto, sugerem a eficiência de atividades que focam na sequência de ensino de pronúncia proposta por Grannier. Os dados nos permitem observar que houve uma maior precisão no uso do sistema fonológico do português, como na produção dos ditongos nasais [ãw ] e [ ], tanto quanto uma menor transferência do sistema fonológico do espanhol, principalmente na pronúncia no ditongo [ej] do pretérito perfeito em palavras como *achei*, *cheguei*, etc. Assim, parece-nos razoável afirmar que as atividades orais sugerem ter tido um impacto positivo no progresso feito pelos participantes, o que confirmaria nossa segunda hipótese de que os alunos que fossem expostos a tais atividades (GE) teriam um avanço mais significativo na produção oral do que aqueles alunos que não fossem expostos às mesmas atividades (GC).

Por fim, os dados apresentados na tabela 3 permitem-nos fazer uma análise mais detalhada sobre os benefícios das atividades orais entre os três tipos de participantes (falantes de espanhol como L2, H e N), verificando se houve um benefício similar entre todos os participantes. Como podemos observar, entre os participantes de L2, o progresso registrado foi de 50% a 83.4%, entre os falantes H, de 62.5% a 71.4% e o falante N teve um progresso de 66%. Uma análise rápida dos números já nos permite identificar que houve avanço no desempenho de todos os tipos de falantes, sendo o índice mais baixo de 50%. É, e sempre será, difícil afirmarmos que o progresso registrado se deve unicamente às atividades orais apresentadas aos participantes. A qualidade e quantidade de tempo que cada aluno dedica ao aprendizado de uma língua estrangeira fora da sala de aula tem um forte impacto no progresso registrado em classe, mas essa é, obviamente, uma variável sobre a qual instrutores e pesquisadores dificilmente terão controle. A diferença percentual de progresso entre os falantes do mesmo grupo, mais uma vez, parece resultar dos inúmeros fatores envolvendo as diferenças individuais entre os

participantes. No entanto, parece-nos razoável afirmar que as atividades orais teriam beneficiado todos os tipos de falantes, uma vez que se pode perceber uma melhora significativa na pronúncia de todos os participantes e, também, porque o mesmo avanço não pôde ser verificado entre o GC (mais uma vez observar os dados da tabela 2, contrastando a diferença de performance entre os dois grupos).

### **Considerações finais**

Este estudo pretendia investigar a eficiência de atividades orais que despertassem a atenção dos alunos para possíveis irregularidades na produção como forma de torná-los conscientes das inadequações praticadas e, conseqüentemente, aprimorarem sua pronúncia. Os dados aqui apresentados sugerem que atividades que foquem na sequência de pronúncia proposta por Grannier proporcionam uma avanço considerável (de pelo menos 50%) entre os aprendizes e que, de forma geral, todos os participantes, independentemente da proficiência ou tempo de exposição ao espanhol, parecem ter se beneficiado de tais atividades. Os resultados ainda apontam para a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre as dificuldades encontradas pelos diferentes tipos de falantes de espanhol, uma vez que no presente estudo não pudemos averiguar uma correlação entre os erros cometidos e os tipos de falantes, conforme sugerido por Johnson.

Um outro aspecto brevemente mencionado no início do presente trabalho, e que nos parece de extrema relevância, diz respeito à forte sugestão de que os falantes de espanhol matriculam-se nas classes básicas de português com a expectativa de desenvolver e dominar a língua portuguesa após um curto período de instrução. É curioso observar nos questionários respondidos para esta pesquisa no início do semestre que cerca de 90% dos participantes do grupo de experimento esperava que o aprendizado de português, em geral, fosse mais fácil e rápido graças ao conhecimento de espanhol, com exceção ao aprendizado da pronúncia. Dos participantes do grupo de experimento, todos registrados em uma classe intensiva de português básico para falantes de espanhol, 85.7% estavam no terceiro ou último ano escolar, sendo que 35.7% deles iriam se formar no final daquele semestre. Este fato parece ser um forte indicativo da rapidez e facilidade com que os alunos esperam aprender a língua, o que nos remete novamente aos dados apresentados por Schmidt (1990) que sugerem que, para evitar a transferência indiscriminada do espanhol para o português, é fundamental que os aprendizes se tornem conscientes das diferenças entre as duas línguas e que, para alcançar uma proficiência mais elevada na língua-alvo, eles tenham que ser expostos a um aprendizado consciente, direcionado aos padrões do sistema linguístico do português.

Como a maioria dos alunos matriculados nos programas de português em universidades americanas ainda chega aos nossos cursos via espanhol (Simões

& Kelm, 1991), torna-se particularmente importante analisarmos os dados aqui apresentados e, se possível, repensarmos nossos currículos de forma a tornar a experiência de aprendizado mais eficiente para alunos e professores. É notável, por exemplo, que a maioria dos cursos de português para falantes de espanhol desenvolvam um currículo que se baseia, unicamente, na instrução mais acelerada do conteúdo apresentado no curso. Assim, não é raro vermos cursos desenvolvidos para falantes de espanhol que cubram o dobro da matéria apresentada a estudantes tradicionais (não falantes de outra língua estrangeira) no mesmo período. Se sabemos, por um lado, que estudantes de espanhol podem transferir positivamente grande parte do vocabulário e das estruturas gramaticais para o português (Simões & Kelm, 1991), é igualmente evidente que esses alunos enfrentam outras dificuldades de aquisição, principalmente em relação ao padrão fonético e fonológico do português. E mesmo assim, é incomum encontrarmos cursos de português para falantes de espanhol que dediquem uma parte significativa dos seus currículos ao desenvolvimento da oralidade e do ensino da pronúncia. O resultado é que com grande frequência vemos, de um lado, alunos proficientes em português que deixam nossos programas confiantes na sua habilidade de falar “português” e, de outro, professores frustrados com a ineficiência de sua instrução quando não desencorajados pela suposta falta de capacidade de seus alunos.

Nos remetemos novamente à afirmação feita por Grannier (2004) de que os erros cometidos por falantes de espanhol aprendizes de português podem resultar da crença (entre os aprendizes) de que é desnecessário aprender as diferenças entre os sistemas fonológicos das duas línguas (p.176). Perguntamo-nos, então, se serão só os alunos que precisam ser conscientizados sobre estas diferenças e os benefícios de uma instrução diferenciada.

## Bibliografia

- Grannier, D. (2004). Grandes dificuldades de comunicação devidas a falhas de pronúncia. Em A. Simões, A. Carvalho & L. Wiedemann (Orgs.), *Português para falantes de espanhol* (pp. 175–182). Campinas, SP: Pontes.
- Izumi, S. (2002). Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 541-577.
- Izumi, S., Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 34 (2), 239-278.
- Izumi, S., Bigelow, M., Fujiwara, M., & Fearnow, S. (1999). Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 421–452.
- Johnson, K. (2004). What is a Spanish speaker? Em A. Simões, A. Carvalho & L. Wiedemann (Orgs.), *Português para falantes de espanhol* (pp. 49-64). Campinas, SP: Pontes.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11, 206–226.
- Schmidt, R. (2010). Attention, awareness and individual differences in language learning. Em W.M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J.W Sew (...), Walker (Orgs.). *Proceedings of CLaSIC* (pp. 721-737). Singapore, Singapore: National University of Singapore, Center for Language Studies.
- Schmidt, R., & Frota, S. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. Em R. Day (Org.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 237–326). Rowley, MA: Newbury House.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 7, 118- 132.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- Simões, A. & Kelm, O. (1991). O processo de aquisição das vogais semi-abertas “ê”, “ó” /ε ɔ/ do português (brasileiro) como língua estrangeira. *Hispania*, 74, (3), 654-665.
- Soares, C., & Gontijo, V. (2013). Improving oral skills through phonetic and phonemic awareness. Trabalho apresentado na conferência anual da AAAL (American Assosiation for Applied Linguistics), Dallas, TX.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Em S. Gass & C. Madden (Orgs.), *Input in second*

*language acquisition* (pp. 235–253). Rowley, MA: Newbury House.

Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Orgs.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford: Oxford University Press.

## Anexo

Esta atividade oral foi apresentada primeiramente ao GE após a instrução das características fonológicas dos ditongos nasais na semana 8. O mesmo texto (item 3) foi regravado na semana 12. O GC não recebeu instrução sobre as características fonológicas dos ditongos nasais nem ouviu o podcast, apenas recebeu a instrução de ler e gravar o texto do item 3 na semana 12.

1) Como acabamos de ver, os ditongos nasais do português são bastante peculiares. Vamos escutar o podcast número 8 de Tá Falado e observar a pronúncia dos ditongos “ão”, “ãe”, “õe”, “em” e “ui”:  
<http://tltc.la.utexas.edu/brazilpod/tafalado/lesson.php?p=08>

2) EM CASA, ouça o podcast novamente, e pratique a pronúncia dos ditongos nasais.

3) Agora observe o texto abaixo. Sublinhe todos os ditongos nasais que você encontrar. Depois grave o texto dando especial atenção aos ditongos que você sublinhou. Ontem eu fui a uma festa com meu irmão porque pensei que encontraria muitos amigos e também porque achei que ouviria muitas canções brasileiras e comeria pão de queijo. Mas quando cheguei lá, a festa não era brasileira e não encontrei nenhum dos meus amigos. Eu não conhecia ninguém na festa, e por isso não me senti muito bem lá. As pessoas são sempre muito animadas em festas, eu porém decidi sentar e conversar com um grupo de alunos alemães que estão aprendendo português no Brasil. Eles também estavam sem saber com quem conversar naquela festa. Nós nos tornamos bons amigos. Eles são tão legais!



# LINGUISTIC SIBLING RIVALRY: MUTUAL INTERFERENCE BETWEEN PORTUGUESE AND SPANISH

Ismênia Sales de Souza

Robert Lystrup

Lauren Scharff

*United States Air Force Academy*

## **Author Note**

We want to express our thanks and appreciation to Dr. Kendra Douglas (Distinguished Visiting Professor, 2010-2011) for her support and collaboration throughout this research project.

## **Abstract**

The main objectives of this study were to better understand the bi-directional Spanish-Portuguese interference that might occur during the Portuguese language acquisition process, and especially how the level of prior Spanish fluency might impact that interference. Student translations (English to Spanish and English to Portuguese) and student attitudes were collected across a semester in an accelerated Portuguese class specifically designed for students with a background in Spanish. Our results indicate that, although more fluent Spanish speakers believed learning Portuguese would be easier than did the less fluent students, their acquisition of Portuguese was not systematically better than those who were less fluent in Spanish. However, those with less fluency in Spanish did show increasing interference from Portuguese in their Spanish as the semester progressed, while those who were very fluent in Spanish did not show interference from Portuguese. The project also allowed us to highlight specific words and patterns that teachers may want to emphasize to the students in the beginning of their study of the Portuguese language to avoid the formation of bad habits.

**Disclaimer:** The views expressed in this document are those of the authors and do not reflect the official policy or position of the U. S. Air Force, Department of Defense, or the U. S. Govt.

## **Introduction**

Scholars suggest that instructors can confidently immerse Spanish speakers into Portuguese early on without overwhelming students. However, despite the close similarity between Spanish and Portuguese, acquiring both languages well can be a challenging process. The very similarity that initially helps students acquire one language after learning the other can create

linguistic difficulties that hinder more advanced speakers. The scholar Milton Azevedo has written several articles in regard to the interference of Spanish when speaking Portuguese. He comments that in some cases transfer is warranted and should be encouraged as a helpful short cut toward mastery of the target language; in many cases, however, transfer is not justified, and if it occurs, negative influence is likely to manifest itself, disturbing the learner communicative fluency (Azevedo, 1978). While several scholarly studies have pointed out these challenges, few have systematically studied how the level of Spanish fluency impacts the learning of Portuguese for Spanish speakers. Beginning in 2010, the Air Force Academy has offered an accelerated Portuguese class specifically designed for students with a background in Spanish. Students enrolled in the course vary in their level of proficiency, from having a few years in high school to being native speakers. Thus, this course presents a unique opportunity to study the mutual interference that the two languages exert upon each other in a classroom setting, and to investigate how proficiency plays a role in that interference.

More specifically, we studied the bi-directional interference between both Romance languages: Spanish interference with the acquisition of Portuguese, and Portuguese interference with previously learned Spanish. Based on prior research by Milton Azevedo, Ismênia de Souza, John Jensen, John Lipski among others, we focused on previously identified types of interference between Spanish and Portuguese, for example, cognates with minor differences (e.g. *pergunta* vs. *pregunta*), false cognates (e.g. *oficina* vs. *escritório*), and small grammatical nuances that differ in both Spanish and Portuguese (*estou com frio* vs. *tengo frio*).

It is important to note, however, that prior knowledge of Spanish might influence Portuguese acquisition in ways other than linguistic interference. Based on observations of students learning Portuguese during prior semesters, we believed that level of Spanish proficiency also influences attitudes such as self-efficacy toward learning Portuguese. Self-efficacy involves the assessment of what is required to be successful for a learning task, along with a personal assessment of the abilities one currently has that pertain to accomplishing that task. The results of these assessments can in turn influence motivation and learning behaviors. In his review of the literature on self-efficacy and learning achievement, Schunck (1989) suggested that, while students with high efficacy tended to better monitor their learning and persist in the face of failure, there were also times when high self-efficacy led to lower persistence, as high self-efficacy students often believe that they should be able to finish a task more easily and quickly than other students. Because some skill learning tasks are complex (e.g. acquisition of a new language involves vocabulary, syntax, understanding of cultural nuances), students may not accurately self-assess their ability across all components, and thus, they may form inaccurate impressions of the

amount of effort they will need to give in order to achieve development of that skill. Therefore, in our study, we included a simple measure of self-efficacy so that we could investigate how it related to performance and learning behaviors.

Also related to self-awareness of learning is the intentional versus unintentional use of substitutions between Spanish and Portuguese (Azevedo, 1978). Observations of prior students as well as the personal experience of one of the authors suggested that, because of the similarities between the languages, substitutions often lead to successful communication of the speaker's intention. However, while insertions may often facilitate communication, they may also serve as a crutch and slow the learning of Portuguese, especially for those individuals with greater levels of Spanish fluency. We will investigate if the use of intentional and unintentional substitutions varies across speakers who have different levels of Spanish proficiency.

In sum, the main objective of this study is to enhance understanding of the language acquisition process, specifically with respect to how the level of prior Spanish fluency impacts the learning of Portuguese. By examining the bi-directional interference between the two Romance languages we hope to replicate and extend prior research that identifies words and phrases having the highest degree of code-switching. Importantly, we will add to the literature by investigating whether or not students with varying levels of Spanish proficiency show different types and amounts of interference, whether those differences vary over time as students learn more Portuguese, and whether the different Spanish proficiency groups show different attitudes and awareness of intentional and unintentional substitutions. Based on the literature and our prior informal observations, we hypothesized that 1) students with high levels of Spanish proficiency would believe that learning Portuguese would be easier than their classmates who have less prior exposure to Spanish, 2) that students with higher levels of Spanish proficiency would learn Portuguese more quickly, i.e. show higher scores on tests, and 3) despite learning more quickly, those with higher levels of proficiency would make more interference-induced code switching errors due to their Spanish background.

## **Method**

### **Participants**

Participants were all students enrolled in two sections of the Portuguese for Spanish Speakers course, (N=16 and N=18). Seven students reported being native speakers of Spanish, in using the self-report feedback form at the beginning of the semester (described below), 11 students claimed to not be fluent in Spanish, 15 students claimed to be moderately fluent, and 8 students claimed to be very fluent.

## Materials

Two types of materials were used to collect both quantitative and qualitative data: a Spanish Ability Worksheet and Attitude Feedback Form, and Portuguese Exam Review Sheets. At the top of each was a space for students to indicate a personally-chosen code so that data could be linked while allowing the participant to remain anonymous.

In the first section of the Spanish Ability Worksheet and Attitude Feedback Form there were three questions about fluency: how many years of Spanish instruction they had taken prior to taking Portuguese, their level of fluency in Spanish (not fluent, moderately fluent, very fluent), and whether or not they were a native speaker. The second section included a short exercise where they translated Basic English words and phrases into Spanish. The specific words / phrases on the form were chosen to fall in one of the following categories: examples of words that are exactly the same in both languages, examples of false cognates, examples of cognates with minor differences, and examples containing grammatical nuances that differ between Spanish and Portuguese. The third section assessed student attitudes about the impact of knowing Spanish when learning Portuguese. These questions asked about perceived influence of prior knowledge on ease of learning Portuguese, and perceived intentional and unintentional use of Spanish when communicating in Portuguese. The attitude questions each had 6-point Likert scale response options, (strongly disagree, moderately disagree, slightly disagree, slightly agree, moderately agree, and strongly agree).

The Portuguese Exam Review Sheets were half-page review quizzes that contained material from the current lessons that was often confused with Spanish. They included a small number of conjugations, a translation from English to Portuguese, and an open-ended short essay question.

## Procedure

Each section of the course met every weekday for 52 minutes. One of the authors was a senior-level student participating in an independent research course who attended every lesson of one section of the course, and several lessons of the second section of the course. The Spanish Ability worksheet was given in-class to students one third through the semester and at the end of the semester, but the Attitude Feedback questions were not included at the end of the semester. The Portuguese Exam Review sheets were given in class to students five times throughout the semester, each time during the lesson prior to the exams. The answers to these review quizzes were discussed in class after the students completed the sheets, and then they were collected by the instructor.

## Results

*Quantitative Data:* Before scoring the exercises on the Spanish Ability

Worksheets and the Portuguese Exam Reviews, specific areas were identified that would be scored. For instance, if we were looking at the sentence “The dog ran to the store” we had columns for “correct use of dog,” “correct use of the verb ‘to run’” and “correct use of preposition ‘to.’” For each question identified, it would be scored as “C” for correct or “W” for wrong, and “P” or “S” if there was interference present from the language that was not being tested at the time.

A 2 (mid versus end-of-semester) x 3 (Fluency group: low, med, high) mixed analysis of variance (ANOVA) was performed for the number of Portuguese intrusions on Spanish when completing English-to-Spanish translations (see Figure 1). Overall, there was a significant increase in the number of errors from mid-semester (mean = 3.98%) to end-of-semester (mean = 8.49%),  $F(2, 26) = 8.41, p < .01$ , and as Spanish fluency increased, the number of errors decreased (means: low fluency = 9.86, moderate fluency = 6.59, very fluent = 1.37),  $F(1, 26) = 7.27, p = .01$ . However, these main effects were moderated by a significant interaction,  $F(2, 26) = 3.79, p = .04$ . At mid-semester, the level of Portuguese interference was roughly equal for all three groups, but by the end of the semester, the very fluent group showed a slight decrease in interference, while the other two groups showed increasing interference, with the low frequency group showing the largest increase.

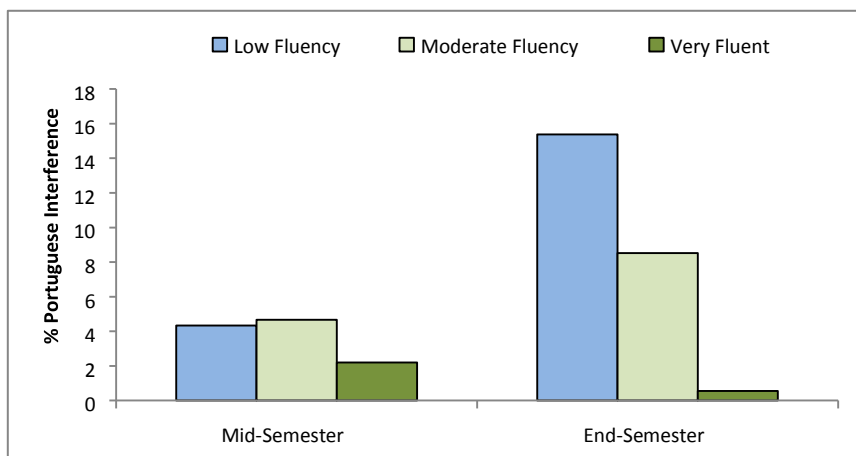


Figure 1: Portuguese interference on English-to-Spanish translations for each of the fluency groups. By the end of the semester, the students who self-reported high Spanish fluency showed very few Portuguese intrusions in their Spanish, with increasing amounts of interference as prior level of Spanish fluency decreased.

The Portuguese Exam Review Sheets allowed us to examine the amount of Spanish interference when students were supposed to be responding in

Portuguese. Figure 2 shows the amount of Spanish interference on Portuguese recall across five review sheet exercises throughout the semester. The pink bars show the % of points lost to Spanish interference out of total possible points, and the red bars show the % of the total errors that were Spanish errors versus some other type of error (e.g. syntax, spelling). As demonstrated, the number of errors decreased over time, with an especially large early decrease in the % Spanish errors compared to total errors, i.e. across the semester fewer and fewer errors on the exercises were due to the intrusion of Spanish. Because the first of these exercises didn't occur until one third through the semester, it is possible that earlier in the semester the percentage of Spanish errors would have been even higher. As can be seen in Figure 3, the level of Spanish fluency did not affect this pattern in any systematic way. However, because students did not systematically use consistent personal identification numbers on these worksheets, we were unable to link the data and perform analyses.

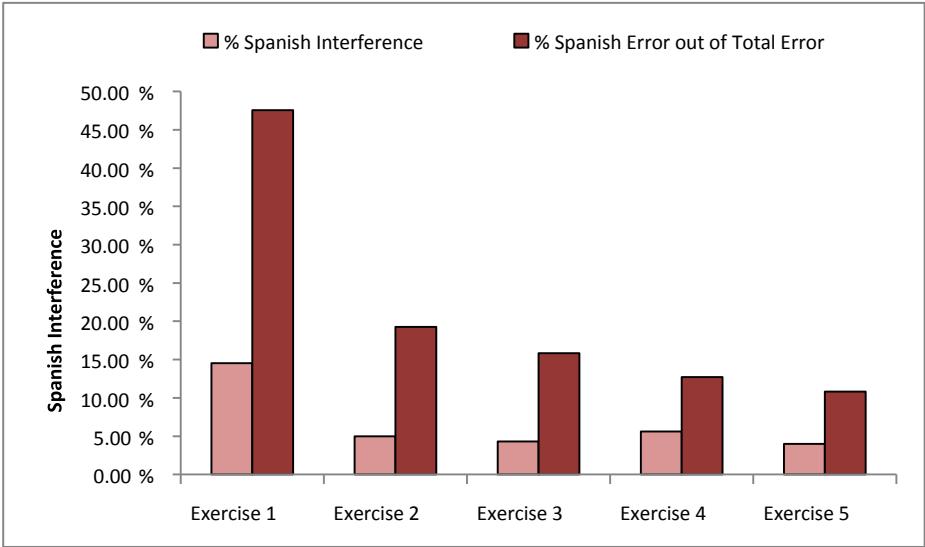


Figure 2: Spanish interference with Portuguese over time. Pink bars represent the % of points lost due to Spanish interference out of total possible points, and red bars indicate the % of the total errors that were Spanish errors versus some other type of error (e.g. syntax, spelling).

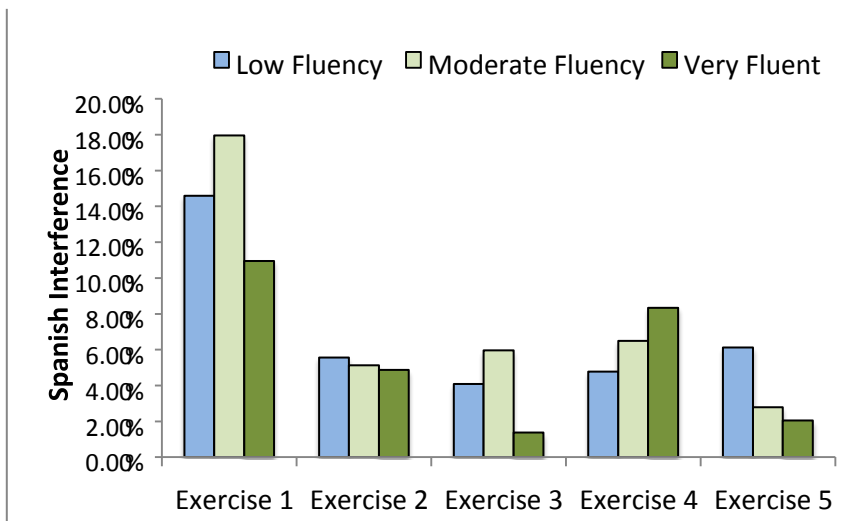


Figure 3: Average % Spanish in the Portuguese exercises over time for the three fluency groups. There is no systematic trend that can be derived from this data.

Responses to the Portuguese Exam Review Sheet allowed us to determine the most commonly confused words and constructions (see Table 1). The % interference numbers shown in Table 1 were calculated by the total percent of times students used the Spanish equivalent in five review quizzes throughout the semester. Words with very low confusion rates are not shown in the table. In a small number of cases, the commonly confused words or phrases were quizzed more than once in the semester. Notice that words and phrases often practiced in class (e.g. *eu gosto, escola*) showed a decrease in interference over time, while less frequently reviewed vocabulary words (e.g. *praia*) showed increased interference as they were not practiced as often after the first time they were introduced and quizzed. The professors were sensitive to patterns of interference in the more frequently reviewed phrases, and were able to adjust the lesson plans to better help the students in regard to these words. However, they were less sensitive to interference occurring for vocabulary words that were treated in a more isolated manner. Thus, while some of the words and phrases in Table 1 have commonly been recognized by instructors, these data provide additional insights to guide professors as they work with Spanish-speaking students in the acquisition of Portuguese.

**Table 1: Portuguese words and phrases that showed the highest levels of Spanish interference during the study, organized by amount of interference.**

Portuguese equivalent	Review Quiz (1-5)	Spanish equivalent	% interference
gostar+de	1	gustar + infinitive	74.19%
eu gosto	1	me gusta	51.61%
mas	1	pero	45.16%
ajude	3	ayude	45.16%
pergunta	1	pregunta	41.94%
gostar	1	gustar	41.94%
jogar	1	jugar	38.71%
estar com (fome)	4	tiene (hambre etc)	38.71%
praia	5	playa	32.26%
cabeça	4	cabeza	25.81%
eu gosto	5	me gusta	22.58%
escola	3	escuela	22.58%
temos	2	tenemos	20.69%
vão	2	van	20.69%
em + o = no	2	en el	17.24%
praia	1	playa	16.13%
Março	2	marzo	13.79%
estou com (4)	4	tengo	9.68%
escola	5	escuela	9.68%
durma	3	duerma	9.68%

Finally, the self-reported attitude data from the first Spanish Activity Worksheet and Attitude Feedback form was examined for trends based on level of Spanish fluency. Figure 4 shows that, relatively early in the semester, the very fluent Spanish speakers believed that it would be easier to learn Portuguese than the other fluency groups, ( $F(2)=6.49, p=.005$ ), while the two other fluency groups were not different from each other. A two (type of substitution: intentional versus unintentional) x 3 (fluency group) mixed ANOVA showed that all three groups reported making more intentional than non-intentional substitutions ( $F(1) = 4.81, p=.037$ ), but that they did not significantly differ across groups, although there is a slight trend for the very fluent Spanish speakers to less strongly agree that they unconsciously inserted Spanish words when speaking Portuguese.

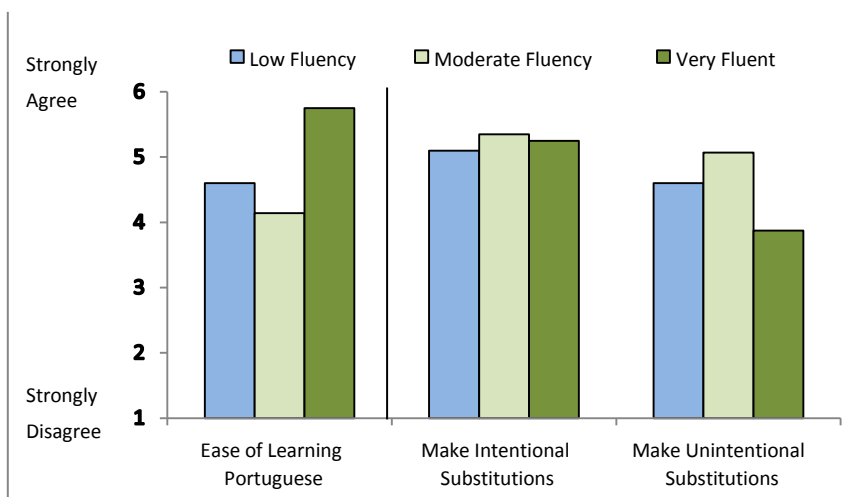


Figure 4: Self-reported attitudes based on level of Spanish fluency.

### Interpretation of Findings

The mutual interference between Spanish and Portuguese changed across the duration of the course, with some differences based on level of prior Spanish fluency. Overall, the amount of Spanish interference in Portuguese showed a decrease across the semester as shown in Figure 2, with no systematic difference based on fluency group. Though students continued to insert Spanish when they were supposed to be responding in Portuguese, these errors decreased as a percentage of total errors. This shift indicates that the students became more and more cognizant of the interference between Spanish and Portuguese over the duration of the course. It is reasonable to conclude that the level of Spanish interference diminished during the semester partly because most of the students were not being exposed to any additional language training in Spanish. Thus, the acquisition of the target language (Portuguese) began to improve, fostering confidence and awareness of the different nuances as regards the two languages. In contrast, while the overall Portuguese influence on Spanish increased throughout the course, the significant interaction showed that it did so only for intermediate and beginning Spanish speakers. The previously fluent Spanish speakers actually showed a slight decrease in interference, suggesting that those fluent in the Spanish language were more resistant to the target language (Portuguese) interference because of their proficiency and abilities in the Spanish language. As mentioned above, one of our goals was to study the students' attitudes and perspectives in regard to the acquisition of the Portuguese Language. It is common for many Spanish speakers to perceive the learning of Portuguese to be an easy task due to the assumed similarities in the two languages. Our students also indicated this attitude, with the most advanced Spanish speakers

showing significantly more confidence in acquisition of the Portuguese language. Further, all three fluency groups reported similar tendencies to intentionally and unintentionally insert Spanish when they did not know how to say something in Portuguese. What might be the advantages and disadvantages of such attitudes regarding language acquisition? While self-efficacy is often correlated with academic achievement (e.g. Zimmerman, 2000), our results support the potential negative effects suggested Schunk (1989). More specifically, our observations during class suggest that the advanced Spanish speakers did not always apply themselves as much, most likely due to their assumption about the ease of learning Portuguese. Our performance measures emphasize the fact that Spanish fluency does not necessarily provide an advantage in the acquisition of Portuguese (see Figure 3). On some exercises the fluent Spanish speakers showed a lower likelihood to insert Spanish when working in Portuguese, while on other exercises they showed as many or more insertions. We cannot determine which of the errors were due to intentional versus unintentional error; however, this lack of systematic effect shows that, although fluent Spanish speakers are more confident, they do not necessarily make fewer errors than their counterparts.

### **Conclusion**

As mentioned above, the main objectives of this study were to better understand bidirectional language interference during the language acquisition process. We believe the current results provide a foundation for further investigation of how prior levels of Spanish fluency might impact the acquisition of Portuguese. For example, our results highlight specific words and patterns that teachers may want to emphasize to Spanish-speaking students in the beginning of their study of the Portuguese language to avoid the formation of bad habits (whether intentional or non-intentional). Our results also suggest that prior level of Spanish fluency impacts bi-directional interference differently, depending upon whether it is Spanish interfering with Portuguese, or vice versa. More specifically, prior level of Spanish fluency did not systematically impact the amount of Spanish interference when translating English to Portuguese. However, the lower the level of prior Spanish fluency, the greater the increase in Portuguese interference with Spanish as the semester progressed. Very fluent Spanish speakers showed very little interference from Portuguese. Also important to note are the significantly different attitudes shown by students with different levels of prior Spanish ability. Those who were most fluent indicated the strongest assumptions that learning Portuguese would be easy; however, their actual performance was not systematically better than those with lower levels of Spanish. Thus, instructors should be mindful that such assumptions are not always well founded, and they should encourage all students to apply themselves to the learning process.

## Bibliography

- Alves da Silva, J. (2008). Os falsos amigos: Português e espanhol. *Soletas Online*, 16, 109-117.
- Azevedo, M. (1978). Identifying Spanish interference in the speech of learners of Portuguese. *Modern Language Journal*, 62, 18-23.
- De Souza, I. S. (2010). El portuñol: ¿Una tercera lengua? In C. Ferrero & N. Lasson-von Lang (Eds.), *Variedades lingüísticas y lenguas en contacto con el mundo de habla hispana*. Bloomington, IN: FirstHouse.
- Jensen, J. B. (1989). On the mutual intelligibility of Spanish and Portuguese. *Hispania*, 72, 848-852.
- Lipski, J. M. (2006). Too close for comfort? The genesis of “portuñol/portunhol”. In T. Face & C. Klee (Eds.), *Selected proceedings of the 8<sup>th</sup> Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 1-22). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Resnick, S. (1945). Pitfalls in Spanish-Portuguese homonyms and cognates. *Hispania*, 28, 233-235.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Terrell, T. (1977). A natural approach to second language acquisition and learning. *Modern Language Journal*, 61, 325-337.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.



# A AFIRMAÇÃO DE SI ATRAVÉS DA DESCOBERTA DO OUTRO: A APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS EM PORTO RICO COMO EXPERIÊNCIA DESCOLONIZADORA

María D. “Lolita” Villanúa

*Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras*

Dedicado aos meus alunos de português

## **Resumo**

O ensino e a aprendizagem do português e de outras línguas estrangeiras em Porto Rico adquire complexos significados e dimensões no contexto da relação política entre este país e os Estados Unidos. Durante mais de um século, o espanhol tem sido objeto de lutas em favor ou contra a supremacia do inglês. Como resultado da situação colonial, diversas ambivalências estão instauradas na mentalidade do porto-riquenho afetando sua percepção da cultura própria e da alheia. Portanto, a aproximação a outras línguas e culturas está carregada de contradições e mitos inconscientes.

Dada essas circunstâncias, é surpreendente a transformação do estudante quando se encontra com línguas que estão claramente definidas como estrangeiras. No caso do português, o contato com as culturas lusófonas não representa uma ameaça mas, pelo contrário, possibilita a livre expressão e a fraternidade com “o outro”. Através da trabalho, do envolvimento, da criatividade, da tolerância e da felicidade num novo contexto pedagógico igualitário e estimulante, tende-se a reduzir os aspectos negativos resultantes da condição colonial propiciando uma relação consigo e com o outro mais equitativa. Deste modo, se viabiliza o domínio da palavra e a afirmação de vozes individuais e coletivas que certamente formam parte do processo descolonizador.

## **Introdução**

O ensino e a aprendizagem do português e de outras línguas estrangeiras em Porto Rico adquire complexos significados e dimensões no contexto da relação política entre este país e os Estados Unidos. Durante mais de um século, o espanhol tem sido objeto de lutas em favor ou contra a supremacia do inglês. O problema vai além da evidente importância de dominar mais de uma língua. Sim, ainda no século 21, é a velha questão de sobrevivência da língua e cultura da colônia, neste caso o espanhol e a cultura porto-riquenha, perante a imposição da língua e a cultura da metrópole, neste caso o inglês e a cultura estadunidense. Isto é, obviando o fato de que a colonização norte-americana de Porto Rico se impôs depois da espanhola. Após cinco séculos

de colonização pela Espanha, o espanhol foi a língua que permaneceu na Ilha e a que forma parte da identidade porto-riquenha.

Além do problema sociopolítico de Porto Rico, o conflito entre afirmação e assimilação cultural também envolve um problema pedagógico que afeta a aprendizagem do espanhol e o inglês. Por um lado, o ensino público do inglês não é transmitido efetivamente através de estratégias de aprendizagem de línguas estrangeiras porque não é concebido como tal. Por outro, o espanhol não recebe a atenção que merece como língua materna, apesar do esforço admirável de muitos professores da matéria para destacar seu valor e despertar o interesse do seu estudo nos alunos. Portanto, o resultado na maioria da população não é o perfeito e desejado bilinguismo mas um déficit linguístico e educativo em ambos idiomas e culturas.

Assim mesmo, a situação política de Porto Rico tem consequências diretas nos processos de aprendizagem de outras línguas, como é o caso do português. Poderíamos pensar que o contato com o espanhol e o inglês desde a infância proporcionaria umas habilidades favoráveis aos porto-riquenhos para aprender outras línguas. Isso poderia ser um benefício. Porém, diversas ambivalências resultantes da situação colonial estão instauradas na mentalidade do porto-riquenho afetando sua percepção da cultura própria e da alheia. O professor Esteban Tollinchi em um polêmico ensaio de 1967 intitulado “La falácia del bilingüismo” afirmou: “Hasta el momento, la manía bilingüista y el influjo del inglés han sido la causa principal del estado de perplejidad espiritual que parece ser distintivo del puertorriqueño actual y que se revela tanto en el dominio práctico como en el expresivo” (195). Como parte dos efeitos da assimilação colonial, a aproximação a outras línguas e culturas está carregada de contradições e mitos inconscientes.

Dada essas circunstâncias, não deixa de surpreender a transformação que acontece no estudante quando se encontra com línguas que estão claramente definidas como estrangeiras. A aprendizagem do francês, do italiano e do português, por exemplo, está muito longe da relação conflitante que há com o inglês. Nestes casos, o contato com a cultura estrangeira não representa uma ameaça mas, pelo contrário, possibilita a livre expressão e a fraternidade com “o outro”. Essa perspectiva de respeito e igualdade na relação com a alteridade abre o caminho para a revalorização de si.

Embora esse processo possa ser observado na aprendizagem de várias línguas estrangeiras, o caso do português é particular. Acredito que os meus alunos de português no Departamento de Línguas Estrangeiras (DLE) da Universidade de Porto Rico (UPR) não só terminam dominando a língua meta e conhecendo os diversos contextos culturais lusófonos. Conseguem, além disso, fortalecer de certo modo o conhecimento do espanhol e refletir criticamente sobre a identidade porto-riquenha. Ao aprender português descobrem também aspectos da gramática e as estruturas do espanhol. Ao ler sobre história do Brasil, se conectam com o sul do continente americano

ampliando, assim, a visão exclusiva do norte. Quando descobrem Angola ou Moçambique se cria um certo vínculo que, apesar das marcadas diferenças entre esses países e Porto Rico, permite uma espécie de cumplicidade que só ocorre entre os países que têm vivenciado a experiência de serem colonizados. Reconquistando o poder da palavra e da livre expressão, poderíamos dizer que quando o aluno porto-riquenho estuda o português e as culturas lusófonas, passa por uma experiência educativa descolonizadora. Para poder explicar o sucesso do português no DLE e os processos de (auto)conhecimento que possibilita a sua aprendizagem é preciso considerar algumas questões de índole social e pedagógica que veremos a continuação. Indo do macro ao micro, apresentarei primeiro, de forma muito geral, alguns dados históricos sobre a luta entre a imposição do inglês e a afirmação do espanhol em Porto Rico. Depois, daremos uma olhada ao método intensivo do DLE da UPR e à evolução do português. Finalmente, oferecerei exemplos específicos da minha experiência na sala de aulas como evidência do processo transformador ao que faço referência.

### **O país: brevíssimo contexto sociopolítico em torno da polêmica linguística em Porto Rico**

A complexa história sociopolítica entre Porto Rico e Estados Unidos não é o tema central deste artigo. Mencionarei só alguns dados pertinentes sobre as tentativas de assimilação da cultura porto-riquenha através da obrigatoriedade do inglês durante mais de um século e sobre a sobrevivência da língua vernácula. Esta informação geral permitirá compreender melhor o contexto e a psicologia do estudante porto-riquenho ao entrar em contato com as línguas estrangeiras e, em específico, com o português.

Espanha cedeu o território porto-riquenho aos Estados Unidos ao perder a Guerra Hispano-americana. A nova potência invadiu Porto Rico em 1898 encontrando um país sem um sistema escolar nem universitário. Isto facilitou que a construção de um modelo educativo reforçasse o projeto de assimilação cultural. Até 1948, o inglês foi imposto como língua oficial do ensino público enquanto o país tinha um estatuto de “estado bilingue”, com o espanhol e o inglês sendo usados para os trâmites governamentais. Enquanto na rua continuava-se falando espanhol, na escola cantava-se o hino americano e se estudavam as matérias em inglês. Não esqueçamos que o controle da língua e da linguagem é um dos aspectos básicos dos processos coloniais. Em *The Empire writes back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*, os críticos Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Hellen Tiffin explicam: “Language becomes the medium through which a hierarchical structure of power is perpetuated, and the medium through which conceptions of ‘truth’, ‘order’, and ‘reality’ become established. Such power is rejected in the emergence of an effective post-colonial voice” (7).

Em 1948, meio século após a invasão dos Estados Unidos, o espanhol voltou

a ser a língua oficial do ensino público. Isto foi o resultado de lutas incansáveis de escritores, professores, políticos, estudantes e da população em geral que juntos formaram essa voz coletiva anticolonial à qual se faz referência na citação anterior. No entanto, o processo de “americanização” de Porto Rico não parou. A luta dissidente também não se deteve. Por um lado, nasceu o “Estado Livre Associado de Porto Rico” em 1952 sob o mandato de Luis Muñoz Marín. O novo status político legitimou o estado colonial e outorgou certos direitos aparentando dar autonomia à terra porto-riquenha. Infelizmente, os protestos dos opositores nacionalistas, grupo ao qual o próprio governador tinha pertencido, foram perseguidos e castigados. Em 1991, durante o governo de Rafael Hernández Colón, o espanhol foi declarado língua oficial do país enquanto continuou sendo a língua oficial do ensino segundo estabelecido em 1948. O inglês continuou sendo uma matéria requerida em toda a formação escolar. Cinco anos mais tarde, o governador Pedro Roselló propôs a lei que estabeleceu novamente o espanhol e o inglês como línguas oficiais do país. Nas escolas públicas, o ensino continuou sendo em espanhol enquanto em muitas das privadas era e ainda é em inglês. Na administração do governador anexionista Luis Fortuño que terminou em 2012, houve novas tentativas de lançar o inglês como língua oficial do ensino que não prosperaram embora se tenham estabelecido algumas escolas bilíngues. Atualmente, ambas línguas são oficiais e o espanhol é a do ensino público.

Este problema da instabilidade linguística reflete, então, um problema político já que forma parte de um processo de assimilação cultural. Isto tem consequências concretas na maneira em que os porto-riquenhos se concebem ou se situam, numa espécie de “entrelugar”. Esse deslocamento está relacionado às particularidades do contexto colonial segundo discutido por Ashcroft, Griffiths and Tiffin: “The dialectic of place and displacement is always a feature of post-colonial societies whether these have been created by a process of settlement, intervention, or a mixture of the two (*The Empire* 9). A realidade sociopolítica afeta as atitudes e percepções porto-riquenhas, sem nem sequer entrar no fato de que a metade da nossa população mora nos Estados Unidos e que, hoje em dia, o inglês é considerado mais do que nunca a língua do trabalho e do progresso. O que chamo de “entrelugar” do porto-riquenho é explicado em termos específicos da migração pelo professor Juan Manuel García Passalacqua no artigo “The Puerto Ricans: Migrants or Commuters?”: “An economic boom in the United States ‘pulls’ Puerto Ricans out of their island and an economic bust in the US ‘pushes’ them back. This iron law of Puerto Rican migration, this push and pull, has transformed the people of Puerto Rico into a nation of commuters” (105). No famoso ensaio “La guagua aérea” o escritor Luis Rafael Sánchez usou a metáfora da “nación flotante” para caracterizar essa realidade dos porto-riquenhos.

Além do aspecto sociopolítico, a questão da língua também envolve um problema pedagógico que termina afetando tanto o espanhol como o inglês. Ao aprender o inglês, não se está descobrindo prazerosa e voluntariamente a cultura de um outro qualquer. É uma aprendizagem imposta, cheia de contradições e de premissas questionáveis. O resultado é que a maior parte da população não domina o inglês, com exceção dos que estudam naqueles colégios privados onde o ensino é totalmente nessa língua. Segundo um artigo publicado recentemente no principal jornal do país, os resultados do censo de 2010 indicam que só 10% da população domina o inglês: “El Censo del 2000 reflejó que el 72% de la población no hablaba el inglés con fluidez en aquel momento. En comparación con el resultado del último estudio, sería un retroceso de 8%.” (Velázquez 4). Embora faltem mais pesquisas sobre o tema, um dos problemas apontados no mesmo artigo de acordo com a mestra especializada em inglês Mayra Meléndez, é que “los textos que se utilizan en el salón de clase son para English speakers, no para English learners” (5). Por outra parte, o estudo do espanhol não recebe a importância que deveria ter como língua vernácula e veículo de expressão do país. A língua materna se fala com fluência mas com interferências do inglês que não correspondem à evolução natural do idioma mas à imposição cultural. As gerações que estudam em inglês em colégios privados ou em universidades estadunidenses passam do espanhol ao inglês muito naturalmente durante uma conversa social. Em contraste, a maioria que estuda em escolas públicas fala sempre em espanhol embora integre palavras, mesmo mal usadas ou pronunciadas, do inglês. Portanto, existe uma certa ambiguidade na expressão verbal e escrita em ambas línguas num setor considerável da população.

### **O Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de Porto Rico: o método intensivo e a integração do português**

Considerando esse contexto, a chegada dos estudantes ao DLE da UPR é uma espécie de “bálsamo” transformador. Terão ali a oportunidade de estudar voluntariamente uma língua que não é o espanhol e que também não é o inglês. Terão a possibilidade de estudar uma nova língua desde a perspectiva “clara” de que ela é “estrangeira”, uma “outra” forma de comunicação sem hierarquias. Poderão estudar a língua e a cultura do outro sem contradições evidentes. Estas não são afirmações que os estudantes formulam ao entrar ao DLE mas é um processo que se revela posteriormente durante as aulas. Alguns simplesmente chegam porque têm que cumprir com um requisito acadêmico e outros estão interessados em especializar-se na área. A maioria tem escutado comentários positivos da boca de seus colegas. Embora com receio, tem uma expectativa de que a experiência será, no mínimo, divertida. Hoje em dia, o DLE da UPR é um dos quatro departamentos que mais atraem estudantes na Faculdade de Letras. No primeiro ano, descobrem o método intensivo, totalmente dialógico e

interativo, que lhes permite não só estudar outras línguas mas valorizar a própria desde uma perspectiva inclusiva. Criado nos anos 70 por uma equipe de jovens professores de francês, o Intensivo tem sido uma das maiores contribuições pedagógicas ao DLE e à UPR. É um método comunicativo que desenvolve as quatro habilidades funcionais da língua. Incorpora também as artes e o aspecto lúdico como estratégias instrucionais. Finalmente, possibilita a extrapolação do material aprendido para que este seja pertinente à realidade social dos alunos. É um método criado em função das necessidades dos estudantes porto-riquenhos considerando o seu contexto sociocultural. Essa filosofia pedagógica propicia o processo liberador que venho expondo neste texto.

A área de português adotou o método intensivo em 2009. Nas aulas utilizam-se diálogos, textos e pretextos diversos com o objetivo de interessar, cativar, motivar e incentivar seu progresso. As situações e a comunicação propostas aludem à vida cotidiana nacional e internacional. Para preencher as lacunas características dos principiantes, todas as formas de teatro, humor, mímica e jogo são permitidas. O professor se converte em um encenador que desenvolve os talentos de ator que todos possuímos. Transmite ao aluno armas de comunicação num contexto disciplinado mas brincalhão porque é necessário que o aluno seja provocado no que mais o move: o prazer de aprender, de descobrir um outro nível de realidades, de responder com naturalidade e inteligência às situações novas. Os textos sugeridos contêm elementos linguísticos que favorecem a participação de todos.

Os diversos livros que têm sido utilizados para o ensino do português não foram criados pelo DLE. Em geral, têm sido livros dos Estados Unidos destinados principalmente a estudantes anglófonos. Pela situação “bilingue” do estudante porto-riquenho, estes textos têm funcionado embora apresentem dificuldades de compreensão e de organização do material. Porém, o método é muito efetivo e os resultados dos *assessments* dos cursos de português sempre alcançam ou ultrapassam os índices estabelecidos. Tenho podido constatar os números como representante da área no *Comité de avalúo* (“Comitê de avaliação”). O uso de livros para nativos do inglês é outro resultado da nossa realidade política que devemos atender nos próximos anos criando um livro de texto que responda diretamente às necessidades do aluno porto-riquenho. Evidentemente, as raízes latinas do espanhol permitem uma aproximação gramatical e cultural muito diferente da dos estudantes cuja língua materna é o inglês.

Devido à irmandade entre o espanhol e o português, o processo que começa desde o primeiro dia de aulas é muito produtivo. O aluno se sente em terreno conhecido. Após afinar o ouvido durante uns minutos, pode compreender o que diz o professor que fala unicamente em português. O medo inicial de falar outra língua, errar ou ser penalizado desaparece nas primeiras aulas e se transforma em motivação e envolvimento com o curso. A frequência de uma

hora diária com o professor somada ao laboratório de meia hora todos os dias com um instrutor nativo, propicia um vínculo e um compromisso do grupo que facilita a aprendizagem. Geralmente, o aluno chega com uma imagem idealizada do Brasil, muitas vezes o único país lusófono que conhecem além de Portugal. É o carnaval; é a música; é o cinema; é o som da língua. Portanto, a aula começa com preconceitos favoráveis à aprendizagem, o que contrasta com a chegada a uma aula de inglês que está carregada de outras referências sociais.

Segundo o “Resumen de logros 2011-2012” do DLE da UPR, o português é a área de maior crescimento com um aumento notável nos últimos anos. De uma média de 128 estudantes de português em 2003-2004, esta passou a ser 180 em 2006-2007 e, hoje em dia, alcança os 250 estudantes. Se bem isso responde em parte às exigências do mercado pelo crescimento econômico do Brasil, temos observado um interesse marcado dos estudantes que tem resultado no aumento do número de professores no Departamento. Tanto é assim que, faz quatro anos, no DLE se decidiu que o português poderia ser língua primária na concentração chamada Duas Línguas. Segundo outro informe do DLE, “esta ‘promoción’ respondió a la demanda del estudiantado del área de portugués: en efecto, el portugués es la lengua que más rápido y más significativamente ha crecido en los últimos años, no solo en lo que concierne el interés estudiantil, sino también en términos de las gestiones que se han llevado a cabo para garantizar la oferta curricular, entre ellas el Protocolo de Cooperación con el Instituto Camões” (Bosch, “La enseñanza”).

Beneficiando-se desse “boom,” um dos desafios do professor será aproveitar a atitude positiva dos estudantes perante a língua portuguesa e as culturas lusófonas desenvolvendo uma visão mais crítica dos países estudados. Eventualmente, a perspectiva crítica poderá ser extrapolada a Porto Rico. Esta viagem para fora de si, inicia, simultaneamente, outra para dentro de si através do respeito pela diversidade cultural: a língua aprendida não é nem mais nem menos importante do que o espanhol; não é imposta e “indomável” como o inglês, localmente conhecido como “O difícil.” Assim, as atitudes e mentalidades resultantes de uma educação colonizada começam a mudar. Quero dizer que, descobrindo a cultura do outro, o aluno poderá rever-se a partir de uma posição igualitária, como sujeito e não como objeto, criando assim uma nova relação com a alteridade.

Lembremos que devido aos efeitos da dominação, o sujeito colonizado vê-se a si mesmo através dos olhos do colonizador que o homogeneiza e objetiviza. Como explica a teórica Linda Hutcheon no texto “Circling the Downspout of Empire”: “Doubleness and difference are established by colonialism by its paradoxical move to enforce cultural sameness (Jan Mohamed 1985: 62) while, at the same time, producing differentiations and discriminations (Bhabha 1985: 153)” (Ashcroft, Griffiths, and Tiffin, *The post-colonial* 134). O

colonizado concebe-se em função do que o outro pensa dele desenvolvendo uma dupla consciência de se enxergar através do olhar do outro. Segundo as teorias pós-coloniais, esta dinâmica de (auto)percepção através do olhar do poder dominante é pertinente para todos os aspectos dos sujeitos e povos que têm vivenciado a dominação social, cultural e política. No caso de Porto Rico, em *El sueño que no cesa: la nación deseada en el debate político puertorriqueño 1920- 1940* o professor José Juan Vázquez Rodríguez expõe em torno das consequências da americanização: “Lo peor era esa imitación superficial de lo ajeno que destruía los estilos culturales propios sustituyéndolos con formas y valores sin fundamentos objetivos en la sociedad puertorriqueña” (300). Sem exageros, parece-me que o estudo das culturas lusófonas no DLE tem, justamente, a dupla função de possibilitar a descoberta do outro e de si, não mais a partir do olhar hierárquico e redutor que acompanha o inglês na escola, mas a partir de uma posição de igualdade que reconhece as diferenças e estabelece pontes através de aspectos comuns. Por isso, nada é melhor do que o primeiro dia de aulas no nível básico quando ninguém na sala, excetuando o professor, conhece a língua nova; todos estão no mesmo barco e juntos começamos uma viagem pessoal e coletiva.

### **A sala de aula: experiências com o ensino do português e a cultura brasileira**

Na minha experiência com os alunos porto-riquenhos, o ensino da língua e da cultura lusófonas sempre tem sido fonte de satisfação. O progresso rápido no domínio da língua, a boa dinâmica nas aulas, a criatividade dos trabalhos e os resultados alcançados são as partes mais constatáveis dessa experiência pedagógica bem sucedida. Um aspecto menos evidente é que o português tem ajudado a preencher algumas lacunas dos estudantes em torno do espanhol e da sua cultura através das similitudes e os contrastes entre ambas línguas. Como disse, a proximidade linguística facilita o processo ao mesmo tempo em que se respeitam e se compreendem as particularidades de cada idioma. Ao aprender as estruturas, a história e a riqueza das culturas lusófonas, podemos aproveitar para lançar um olhar construtivo à língua vernácula e à própria cultura. Isto vai dos exemplos mais concretos aos mais abstratos.

Depois de explicar, por exemplo, o que é e como se usa o objeto direto em português, faço alguma pergunta ou observação em torno do caso do espanhol. Alguns alunos reagem surpresos perante uma informação sobre a sua língua materna que deveriam dominar no nível universitário. Portanto, quando ensino as estruturas gramaticais do português aproveito para estabelecer conexões que facilitem a compreensão do material e enriqueçam o domínio do espanhol. Quanto alívio quando descobrem que é igual em português e espanhol! Quanta atenção quando é completamente diferente! Desse modo, se valoriza a diversidade e se celebra a comunidade. A referência

aos aspectos comuns entre o português e a língua materna ou a constatação das características que são únicas de cada idioma se torna particularmente significativa ao lembrar o processo de assimilação ao que venho aludindo.

Por outro lado, ao entrar em contato com o Brasil e com os outros países lusófonos, o estudante se posiciona em relação a outras culturas da América Latina, da África, da Ásia e da Europa e não só à dos Estados Unidos. Por exemplo, enquanto nos anos 70 as colônias lusófonas se tornavam independentes de Portugal, a metrópole se livrava duma longa ditadura e o Brasil lutava contra a censura dos militares. Em Porto Rico, nessa mesma época, aumentava a repressão contra a dissidência independentista. Estes assuntos podem ser tocados rapidamente nos cursos básicos de língua através de alguma pergunta ou observação que surge com naturalidade sem forçar temas ou ideologias. Nos cursos mais avançados de cultura há mais espaço para comparações e análises embora o tempo seja mais limitado já que as aulas são duas vezes por semana.

É justamente no meu curso de Cultura brasileira onde mais é possível revisar preconceitos fixos sobre o Brasil e Porto Rico. Ao ler textos críticos sobre identidade e diversidade no Brasil, nos fazemos múltiplas perguntas sobre o nosso país. Durante o semestre, as concepções vão mudando e o pensamento crítico vai se afirmando. No final do curso, os estudantes completam as pesquisas que desenvolveram com trabalhos tão diversos como “História e cultura africana e afro-brasileira nas escolas no Brasil” de Andrés Cartagena Troche; “Brasília: visão e poder” de Esteban Aberty; “O portunhol nas fronteiras do Brasil” de Jonatan Cruz; “Literatura e linguística” de Richard González; “Imigração japonesa no Brasil” de Susan Delgado; ou “Quais são os preconceitos comuns no Brasil?” de Wilfredo Ortiz. Todos estes trabalhos investigativos sobre o Brasil lhes permitem também repensar as origens, as cidades, a língua, a cultura e a sociedade porto-riquenhas de uma forma criativa.

A integração das artes é fundamental pelo seu valor intrínseco e por sua pertinência para a aprendizagem. Através da literatura, da música, do cinema, do teatro, da dança se alcançam muitos objetivos do curso. Algumas estratégias como os reconhecimentos que outorgo, os Prêmios Caetano Veloso, Marisa Monte, Maria Rita ou Chico Buarque, servem para motivar e sublinhar a responsabilidade e a disciplina. Os prêmios requerem, obviamente, a apresentação desses e outros artistas através de canções para os alunos saberem a dimensão do reconhecimento recebido. A aquisição de vocabulário e a prática da pronúncia enquanto todos cantamos é parte óbvia do processo. A apresentação de palestras e a dramatização de diálogos inventados pelos estudantes incentivam a criatividade, a sociabilidade e a memória. Uma aula de samba onde todo mundo rebola e ri junto estabelece um ambiente relaxado e de confiança enquanto se aprendem (ou se improvisam) os passos do gênero. A assistência a um espetáculo de dança

contemporânea suscita um profundo processo intelectual ao tempo em que amplia o vocabulário e melhora a expressão na língua estudada; a tradução duma linguagem silente a uma verbal exige a transferência daquilo observado e sentido ao código da palavra e da razão. Um conto, uma peça de teatro ou um poema converte a aula do dia numa experiência educativa diferente da quotidiana. Assim, a arte se torna elemento inspirador e gerador de ideias.

Aliás, um curso que tem sido particularmente interessante nesse sentido é o de “Gramática avançada e composição em português”. O curso revela de maneira dramática como a aprendizagem da língua e da cultura estrangeira inicia um processo positivo e até liberador. Utilizo o livro *Viajando pelo alfabeto* das professoras Clémence Jouët-Pastré e Patrícia Isabel Sobral. O texto integra o *Dicionário do viajante insólito* do escritor brasileiro Moacyr Scliar. Seguindo a recomendação das autoras, revisamos os pontos gramaticais e lemos as crônicas do Scliar. À vez, cada aluno vai criando o seu próprio livro com composições escritas durante o semestre seguindo a ordem do alfabeto. Partindo dessa proposta, estudamos e elaboramos de forma criativa textos narrativos, descritivos, argumentativos, resumos, cartas, poemas, entre outros. Os temas podem ser livres mas algumas letras tem um assunto que sugiro: o H é de humanidade, o L de livro é para resenhar as crônicas de Scliar, o M de Moacyr é para pesquisar a biografia do escritor, o P é para porto-riquenho, e o U é para universidade. Neste último, se desenvolve um texto argumentativo sobre a relevância de estudar na UPR.

Há sempre espaço para mudanças e sugestões, claro. O ano passado, por exemplo, quando chegou a hora das letras W,X,Y,Z, ninguém sentia que podia escrever mais nada original porque já todos estavam extenuados no final do semestre. Surgiu, então, a ideia de criar um “cadáver esquiso” na aula. O processo e o resultado foram muito divertidos e pedagógicos. Quando lemos o texto inventado pelo grupo seguindo quase todas as regras do exercício surrealista, prevaleceram certas palavras que foram motivo de riso e discussão. A consciência de que todos na aula teriam nos seus livros individuais um mesmo texto criado coletivamente aumentou o sentimento de comunidade sem apagar a particularidade de cada um. Além do sentimento de unicidade em cada estudante também nasceu o da turma como conjunto. Houve, pois, uma afirmação da identidade própria e da coletiva que se manifestou através dos textos escritos em português.

Intimidante, no início, o desafio de redigir um livro por conta própria revela, eventualmente, talentos ocultos e novas possibilidades de expressão. Sem mencionar todo o material gramatical inerente ao curso que é coberto de forma prazerosa, concluir o semestre com uma obra individual e coletiva concreta reforça a auto-estima dos estudantes e possibilita outra relação com a língua. Refiro-me a uma relação de respeito, de cuidado, de orgulho pela palavra inspirada pela língua estrangeira que se adentra no plano pessoal. Entre os livros criados lembro, por exemplo, o “O ABC de Porto Rico”, da

estudante Kamil Gerónimo onde cada letra era um lugar, uma personalidade, uma manifestação artística e um momento histórico de Porto Rico; “O dicionário da criatividade” de Ismarie Díaz onde crítica literária e imaginação se misturavam para criar análises surpreendentes; ou um livro impregnado de poesia como “Revolução dos pássaros” de Virmar Avilés, onde a palavra livre viabiliza um processo transgressor. E assim, em português, os estudantes porto-riquenhos afirmam, por cima dos fantasmas coloniais, sua voz através da arte.

### **Observações finais**

É impossível encerrar este artigo sem mencionar que toda a aproximação ao ensino que descrevo está diretamente ligada ao pensamento do educador brasileiro Paulo Freire e do dramaturgo Augusto Boal. Cada um no seu meio propunha uma prática participativa e liberadora que possibilitasse a reflexão e a ação. Combatendo o caráter monológico da representação teatral e o papel passivo da audiência, Boal tenta fazer do teatro um gênero dialógico entre ator e espectador. O seu Teatro Foro permite que a audiência participe na criação de uma obra inspirada nos seus problemas e que o espectador pare a peça teatral para entrar fisicamente em cena com o fim de propor soluções ao problema.

Esse exercício que os meus alunos experimentam diretamente ao estudar alguns princípios do “Teatro do oprimido” de Boal é também uma metáfora e uma prática para toda sala de aula. Como numa peça de teatro, o estudante deve ser o “espectador” proposto por Boal. Não deve ser um aluno medroso e passivo que aguarda pela informação e as respostas do professor. Este último, por sua vez, também não pode ser o intimidante dono da palavra e da verdade. O estudante deve ser parte ativa da aula e co-autor dos exercícios educativos que vão surgindo. Com a possibilidade de observar e escutar, participar e criar, acredito que o estudante é um “especta(u)tor”, termo que propus na minha tese de doutorado para descrever alguns narradores performáticos da literatura brasileira contemporânea. Esta é também uma imagem teatral possível para conceber os estudantes.

Esse processo expressivo e participativo em igualdade de condições fortalece a auto-estima e a (auto)percepção. Posso constatá-lo no progresso real dos alunos em relação com as atitudes no início do semestre, nas avaliações e nos comentários deles mesmos. É a esta evolução que me refiro quando proponho a aprendizagem do português como um processo descolonizador no contexto sociopolítico que tenho mencionado. Como vimos, aqui o porto-riquenho sente a pressão de ter que ser bilíngüe num sistema educativo e num meio social que não lhe oferece os mecanismos idôneos para sê-lo. Pode sentir entre inferioridade, temor e vergonha de não dominar o inglês depois de 12 anos de escola ou de falar “mal” o espanhol pelas interferências do inglês. Nesse sentido, o medo inicial que gera o contato com uma língua

estranha é uma das barreiras que os estudantes conseguem derrubar no ambiente igualitário e estimulante das aulas de língua estrangeira. Através do trabalho, do envolvimento, da tolerância e da felicidade, o novo contexto pedagógico tende a reduzir esses aspectos negativos resultantes da condição colonial propiciando uma relação consigo e com o outro mais equitativa, segura, saudável e produtiva.

Finalmente, contrário a outros países onde o português teve uma função equivalente à do inglês em Porto Rico, na minha ilha caribenha, a língua portuguesa representa uma opção prazerosa e voluntária de expressão e de contato com o mundo. Viabiliza, assim, o domínio da palavra e a afirmação de vozes individuais e coletivas que certamente formam parte do processo descolonizador.

## Bibliografía

- Ashcroft, Bill, Gareth Griffiths, e Hellen Tiffin, eds. *The Post Colonial Studies Reader*. 1995. New York: Routledge, 1997. Impreso.
- . *The Empires Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. 1989. New York: Routledge, 1994. Impreso.
- Bosch, Agnes. "La enseñanza de português en la Universidad de Puerto Rico." Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, Facultad de Humanidades, 2011. Impreso.
- . "Resumen de logros 2011-2012 (Según el plan de desarrollo 2011-2016) e informe de logros de los profesores del Departamento." Universidad de Puerto Rico, Recinto Río Piedras, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Extranjeras, 2012. Impreso.
- García Passalacqua, Juan Manuel. "The Puerto Ricans: Migrants or Commuters?" *The Commuter Nation: Perspectives on Puerto Rican Migration*. Ed. Carlos Antonio Torre, Hugo Rodríguez Vecchini e William Burgos. San Juan: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1994. 103-113. Impreso.
- Sánchez, Luis Rafael. "La guagua aérea." *La guagua aérea*. 1994. San Juan: Editorial Cultural, 2003. 11-22. Impreso.
- Tollinchi, Esteban. "La falacia del bilingüismo." *Revista de Ciencias Sociales*, 2. 2 (1967): 183-203. Impreso.
- Vázquez Rodríguez, José Juan. *El sueño que no cesa: la nación deseada en el debate político puertorriqueño 1920- 1940*. San Juan: Ediciones Callejón, 2004. Impreso.
- Velázquez, Brunymarie. "Ser bilíngües: asignación pendiente." *El Nuevo Día* 19 maio 2013: 4-6. Impreso.
- Villanúa, María D. "O escritor no palco: representação e performance em três romances brasileiros contemporâneos." Diss. Brown University, 2011. Impreso.



# AN ANALYSIS OF SEMPRE, MESMO AND BEM: BRAZILIAN PORTUGUESE WORD ORDER AS APPLIED TO EFL INSTRUCTION

Katherine O'Donnell Christoffersen  
*University of Arizona*

## **Abstract**

The aim of this paper is to present a contrastive analysis of three high frequency words, *sempre* 'always', *mesmo* 'even/really', and *bem* 'well', in order to inform the instruction of Brazilian Portuguese speakers in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. This work is largely inspired by Ambar, (2008) who compares these same three adverbs' semantic and syntactic expression in European and Brazilian Portuguese. A multifactorial approach (Costa, 2004) to the analysis of these English/Brazilian Portuguese words demonstrates how the syntax (word order) and semantics (meaning) are inextricably linked and interdependent. While this paper focuses on adverbs, the analysis extends to include the analysis of *mesmo* as intensifier and adjective in order to clarify this issue for English language instruction. The findings reveal that in order for Portuguese speakers to avoid common errors influenced by their first language (L1), they will need to understand these syntax-semantic relationships. For example, *sempre* 'always' in Portuguese allows an additional 'correlation of events' interpretation, four distinct interpretations of *mesmo* 'really/even' in Portuguese translate to four different English words, and an evaluative reading of *bem* 'well' requires a change in emphasis and intonation in English. A discussion of these results suggests that pedagogical practices which focus on both form and meaning are key for successful adverb use by second language learners.

## **Introduction**

As early as the year 1900, scholars, linguists, and grammarians recognized that the grammatical category of adverbs tended to be "the catch-all of lost, strayed and stolen grammaticisms" (Harrison, 1900, p. 162). The extensive variation of adverbial meaning and function caused linguists to develop numerous systems for dividing adverbs into various, often arbitrary subclasses. For instance, Jackendoff (1972) classified adverbs into verbal phrase adverbs, subject-oriented adverbs, and speaker-oriented adverbs, whereas Ernst (2003) distinguished between functional and predicational adverbs and Neves (2000) described adverbs as diatonic, epistemic, delimiting, or affective. This diverse sampling of classifications systems demonstrates the complexity of identifying and defining this "catch-all" category.

Therefore, instead of focusing on just one of these classification systems, this paper illuminates the differences between three adverbs in English and Brazilian Portuguese, inspired by the detailed analysis of “a special class of adverbs” undertaken by Ambar (2008): *sempre* ‘always’, *mesmo* ‘really/even’, and *bem* ‘well’. While Ambar (2008) compares the syntax/semantic relationships of these adverbs in European Portuguese and Brazilian Portuguese, the present study takes up a comparison between Brazilian Portuguese and English informed by Costa’s (2004) multifactorial approach to the syntax of adverbs. Such an analysis calls for a review of basic adverb word order in English and Brazilian Portuguese, followed by a discussion of the semantic role of the adverb in these two languages. (Throughout the entirety of this paper, references to “Portuguese” imply “Brazilian Portuguese” specifically.) From there, specific examples of *sempre*, *mesmo*, and *bem* as they differ from their English counterparts will be reviewed in relation to structural and semantic variation, leading to a discussion of pedagogical implications in the EFL classroom. Although this paper focuses on adverb word order, the analysis extends to include an analysis of *mesmo* as intensifier and adjective. Since *mesmo* serves multiple grammatical categories in Brazilian Portuguese although it is only used as an adverb in English, it presents a considerable challenge to Brazilian Portuguese speakers in the context of the EFL instruction and is, therefore, considering important to the present analysis.

### **A Multifactorial Approach to Adverb Word Order**

Adverbs are often referred to as free moving due to their acceptable usage in a variety of slots within the sentence structure; however, linguists such as Samara (1989) have argued that adverbs really have a “strict rigid order” and “fixed position” determined by a variety of factors.

While a complete comparative analysis of adverbs of manner is outside of the scope of this paper, an example of basic manner adverb word order in Brazilian Portuguese and English provides a good starting point for an analysis of adverb placement.

- (1)
  - a. *Cuidadosamente* (,) o Ivo tinha feito o trabalho.
  - b. O Ivo tinha *cuidadosamente* feito o trabalho.
  - c. O Ivo tinha feito *cuidadosamente* o trabalho.
  - d. O Ivo tinha feito o trabalho *cuidadosamente*.
  - e.\* O Ivo *cuidadosamente* tinha feito o trabalho. (Silva, 2001, p.64)
- (2)
  - a. *Carefully* (,) Ivo had done the work.
  - b. Ivo had *carefully* done the work.
  - c.\*Ivo had done *carefully* the work.
  - d. Ivo had done the work *carefully*.
  - e.\* Ivo *carefully* had done the work.

In (1) the only ungrammatical placement of the Brazilian Portuguese adverb

*cuidadosamente* is (1e), after the subject and before the auxiliary verb. On the other hand, (2c) and (2e) demonstrate that placement after the verb and before the object is ungrammatical in English even though it is acceptable in Brazilian Portuguese.

As both of these examples involve auxiliaries, it is appropriate to also consider a similar sentence in the present tense without an auxiliary.

(3) a. *Cuidadosamente* (,) o Ivo fez o trabalho.

b. O Ivo fez *cuidadosamente* o trabalho.

c. O Ivo fez o trabalho *cuidadosamente*.

d. \*O Ivo *cuidadosamente* fez o trabalho.

(4) a. *Carefully* (,) Ivo did the work.

b. \*Ivo did *carefully* the work.

c. Ivo did the work *carefully*.

d. Ivo *carefully* did the work.

In this case, an adverb positioned after the verb phrase (4b) is an ungrammatical construction in English. So although it is acceptable in Brazilian Portuguese (1c, 3b), adverbs may not be placed between the verb and the object in English (2c, 4b). This contrast causes difficulties for Brazilian Portuguese speakers learning English who may expect that they will be able to interrupt the verb and object with an adverb, since it is permissible in their first language (L1). Equally notable is the fact that (3d) is ungrammatical in Brazilian Portuguese but acceptable in English (4d). However, it is important to note that preverbal adverb positioning in Brazilian Portuguese is only impossible for certain adverbs including adverbs of degree, which are commonly known as *-mente* adverbs and correspond to certain ‘-ly’ adverbs in English.

Alternatively, Costa’s Multifactorial Approach (2004) uses descriptivist grammar in order to form an understanding of adverb behavior and distribution. Costa (2004) considers lexical factors, categorical information, semantic factors, syntactic factors, and information structure requirements as essential to a complete analysis of this complex category of adverbs (p.712). Of particular interest to Costa (2004) are the factors which indicate the syntax-semantic relationships for ambiguous adverbs. Without a specific meaning mapped onto their lexicon, such as the ‘-ly’ in manner adverbs, ambiguous adverbs derive their meaning from syntactic placement (Costa, 2004). The current study will analyze three adverbs of this type, which obtain multiple meanings based on their position within the sentence.

As has already been demonstrated, adverbs are permissible in a wide variety of grammatical positions in both English and Brazilian Portuguese. Yet, this generous flexibility provokes the question of why and when certain positions would be preferable to others. Are the reasons for these preferences purely structurally based, or do they also reflect differences in meaning? To explore this question, we may consider the following example:

- (7) a. Louisa departed *rudely*.  
 b. Louisa *rudely* departed.

(McConnell-Ginet, 1982, p. 159)

According to McConnell-Ginet (1982), adverbs such as (7a) are “verbal phrase (VP) internal adverbs,” since they directly describe the action or the verb in that phrase. Following this reasoning, ‘rudely’ in (7a) would directly describe the verb ‘departed’ to mean that Louisa departed in a rude manner. On the other hand, adverbs like the example in (7b) would be “VP external adverbs,” which may refer to events or situations partially designated by the VP (McConnell-Ginet, 1982, p. 159). So, to McConnell-Ginet (1982), (7b) would mean that the fact that Louisa departed was rude. Even though the exact way that she departed might not have been rude, the event or situation of her leaving, outside of the VP itself, is described.

McConnell-Ginet’s (1982) analysis fits into the “association view” (Shaer, 2003) of adverb word order. by which “distinct semantic and/or syntactic properties are associated with distinct positions in sentences,” and “adverbs are sensitive to and dependent on the properties of these positions” (p. 213). In essence, the theory suggests that the syntax and semantics of adverbs are inextricably linked and must be understood as interdependent. Linguists who follow Wyner (1998) examine the meanings (semantics) associated with different positions (syntax) in the sentence (Ernst, 2002; Frey, 2003; Katz, 2003). Since, however, it has been suggested that multiple semantic interpretations of adverbs lie “in the properties of the particular adverbs *themselves* rather than particular adverb positions” (Shaer, 2003, p. 213), the present study will investigate three frequently used adverbs: *sempre* (always), *mesmo* (really/even), and *bem* (well) instead of generalizing to broader categories of adverbs. Furthermore, due to the fact that *mesmo* acts also as an intensifier and adjective, the word order and meanings of *mesmo* in these contexts will also be reviewed in order to inform English language instruction.

## Sempre

### TEMPORAL/ASPECTUAL

The temporal/aspectual adverb *sempre* ‘always’ allows for pre-verbal and post-verbal positioning, following the general rule demonstrated by Silva & Araújo (2008) with *cuidadosamente* ‘carefully’, that the Portuguese adverb cannot fall between the subject and the auxiliary verb. However, Brito (2001) notes that while *sempre* ‘always’ may interrupt the verb and the object in a post-verbal position (9a), the pre-verbal position, seen in (8a), is much more common (p.78).

- (8) a. Eles *sempre* querem a mesma coisa.  
 b. They always want the same thing.  
 (9) a. Eles querem *sempre* a mesma coisa.

- b. \*They want always the same thing.  
(Brito, 2001, p.78)

Therefore, English instructors teaching speakers of Brazilian Portuguese would be wise to inform students that while the post-verbal option exists in Brazilian Portuguese, it is not an option in English.

#### CORRELATION OF EVENTS

So far, it may seem that *sempre* ‘always’ is a typical adverb of manner, following the general patterns of adverbs. However, as Ambar (2008) points out, Brazilian Portuguese allows for both a temporal/aspectual reading of *sempre* ‘always’ as well as a ‘correlation-of-events’ interpretation:

- (10) a. O João *sempre* vai a Paris.  
b. John always goes to Paris.

#### TEMPORAL

- (11) a. O João vai *sempre* a Paris de trem.  
b. \*John goes always to Paris by train.

#### CORRELATION OF EVENTS

(Ambar, 2008, p. 157)

Grammatically, the example above supports the general rule that Brazilian Portuguese allows the adverb to interrupt the verb and the object (11a), although it is grammatically impossible in English (11b). Since *sempre* ‘always’ occurs before the verb in (10), this structure is possible in both languages. However, upon closer observation of the meanings, there is a deeper level of semantic difference related to the placement of the adverb. While both languages allow a ‘temporal’ reading, only Portuguese has a ‘correlation of events’ reading, which would mean something like “every time that John goes to Paris, he goes by train.” Due to the subtle nature of this difference, native Portuguese speakers may say or write (11b), and an English speaker would interpret it in the temporal sense instead a correlation of events sense.

This common transfer from L1 is complicated by the fact that the preferred order for the ‘correlation of events’ interpretation is not always consistent. Instead, the availability of the ‘correlation of events’ reading also depends upon various other factors such as “morphological tense, determination of the object and the lexical aspect of the verb” (Ambar, 2008, p.158). The impact of such syntactic and semantic factors upon meaning further confirms the merit of Costa’s multifactorial approach (2004). In light of such evidence, English language instructors would need to be mindful of an intended meaning of ‘correlation of events’ in a variety of contexts and teach students an alternate sentence structure to express a ‘correlation of events’.

#### Mesmo

Similarly, the common Brazilian Portuguese adverb *mesmo* ‘even/really’ displays a variety of cross-linguistics syntactic and semantic differences;

however, it is important to point out a certain word order in which *mesmo* ‘even/really’ is an adjective. While this paper concentrates on adverbs, it is important to extend the analysis of *mesmo* to include the cases in which *mesmo* is an adjective or intensifier due to the important implications this holds for English language learners. Students in the EFL classroom often attempt to use the English adverbs ‘even’ and ‘really’ as adjectives and adverbs, as permitted in Brazilian Portuguese. For this reason, the following three examples take an aside from the analysis of adverb word order to include the word order of *mesmo* as adjective and intensifier. When instructing English language learners on the usage of *mesmo* as an adverb, additional uses of *mesmo* in Brazilian Portuguese will likely surface and the following comparative analysis will prove useful for instruction.

ADJECTIVE: (*Det*) *mesmo* *S*

(12) a. [<sub>NP</sub> a *mesma* profesora] deu aula para nós.

b. \* [<sub>NP</sub> the *really/even* teacher] gave class to us.

c. MEANING: *The same* teacher taught us.

(Klein, 1998, p.93)

In the preceding example (12a), *mesmo* ‘even/really’ displays agreement morphology in “a *mesma* profesora.” English instructors may point out this syntactic clue to help Brazilian Portuguese speakers identify a need for an alternate word choice in English, ‘same’ in this case.

INTENSIFIER: (*Det*) *S mesmo*

Yet, it is not only when *mesmo* ‘even/really’ is an adjective that alternative words are used in English. The following example where *mesmo* acts as an intensifier is another such instance.

(13) a. [<sub>NP</sub> A profesora *mesma*] cancelou aula. (Não foi outro.)

b. \*The teacher *even* cancelled class. (It wasn’t another.)

c. MEANING: The teacher *herself* cancelled class. (It wasn’t someone else.)

While there is some discrepancy, Siemund (2000) argues that *mesma* ‘even/really’ at the far right of the noun phrase (NP) may be described as an adnominal intensifier (ANS), or an “endocentric expansions of an NP” (p.118). It is for this reason that the pronoun ‘herself’ must be used in English, to retain the function of *mesmo* ‘even/really’ as emphasizing the role of the referent within the NP, in this case ‘the teacher’. Notice that while the English (13b) is grammatical, it does not intensify the noun within the NP. Also noteworthy is the necessary number and agreement morphology in “a profesora *mesma*” as well as “**herself**.” Again such morphology may be used to signal to students a need for alternate wording.

CONTRASTIVE: *mesmo* *S* *V*

On the other side, the far left of the NP (14), *mesmo* ‘even/really’ parallels

English in both form and meaning. In these cases, *mesmo* ‘even/really’ serves to imply an extreme example compared to the implied reality, as in “*Even* a blind squirrel finds an acorn sometimes.” In contrast to previous examples, *mesmo* ‘even/really’ does not exhibit agreement morphology.

(14) a. *Mesmo* o João comprou o livro.

b. *Even* John bought the book.

c. MEANING: *Even* John bought the book.

These sentences suggest that it was unlikely that John would buy the book, but even so, he did buy it. According to Siemund (2000), this would be an adverbial intensifier (AVS), since it expands a verbal phrase (VP), in this case ‘bought the book’.

CONFIRMATORY: *S V mesmo, S V mesmo (Adv)*

Moreover, Subject-Verb-Adverb word orders, with an optional additional adverb, provide confirmatory interpretations.

*S V mesmo*

(15) a. O João chorou *mesmo*.

b. \*John cried *really*.

c. MEANING: John *did* cry.

(Ambar, 2008, p. 164)

While affirmative declarative sentences in English lacking auxiliaries require the {DO} transformation (15c) in order to obtain this particular confirmatory reading, *mesmo* ‘even/really’ after the verb performs this function in Brazilian Portuguese (15a). Brazilian Portuguese speakers learning English, would need to learn the option of using {DO} in such instances as: “Did John cry, really?” / “Yes, he *did* cry.” They would also need to understand that the {DO} is placed before the verb accompanied by the {AFFIRM} morpheme, a change in intonation for emphasis.

*S V mesmo*

Furthermore, in English sentences with auxiliaries, the {AFFIRM} morpheme can be placed directly on the auxiliary instead of *mesmo* ‘even/really’ (16c, 17c).

(16) a. O João pode tocar o piano *mesmo*.

b. John *can* play the piano *really*.

c. MEANING: John *can* play the piano.

(17) a. O João tem tocado o piano *mesmo*.

b. John has played the piano *really*.

c. MEANING: John *has* played the piano.

*S V mesmo (Adv)*

When an additional adverb, such as *afinal* ‘finally’, accompanies *mesmo* ‘even/really’, that adverb retains its lexical meaning while *mesmo* ‘even/really’ acquires the confirmatory meaning with the {AFFIRM} morpheme. In English sentences without an auxiliary, {DO} is required(18); however, the

{AUX} acquires the stressed {AFFIRM} morpheme when present (19, 20). English language learners should also notice in all the following examples that the adverb may be inserted between the {AUX} and the verb

- (18) a. (Afinal) O João (afinal) chorou *mesmo* (afinal).  
b. (Actually) John (actually) cried really (actually).  
c. MEANING: (Actually) John (actually) *did* (actually) cry (actually).  
(19) a. (Afinal) O João (afinal) pode tocar o piano *mesmo* (afinal).  
b. (Actually) John (actually) can play the piano really (actually).  
c. MEANING: (Actually) John (actually) *can* (actually) play the piano (actually).  
(20) a. (Afinal) O João (afinal) tem tocado o piano *mesmo* (afinal).  
b. (Actually) John (actually) has played the piano really (actually).  
c. MEANING: (Actually) John (actually) *has* (actually) played the piano (actually).

CONFIRMATORY and CONTRASTIVE: *S V mesmo O*

Still, categories of interpretation are not as fixed as they may seem. For example, Ambar (2008) identifies two possible interpretations for a single sentence construction listed below.

- (21) a. O João comprou *mesmo* o livro.  
b. \*John bought *really* the book.  
c. MEANING: John *really* bought the book.

CONFIRMATORY

- (22) a. O João comprou *mesmo* o livro.  
b. \*John bought *even* the book.  
c. John *even* bought the book.

CONTRASTIVE

(Ambar, 2008, p.162)

Ambar (2008) posits that (21, 22) offer a confirmatory and contrastive reading, which result in different word choices in English. In the confirmatory (21), John *really* did buy the book, and he wasn't lying. On the other hand, in the contrastive (22) reading, among other things that John chose to buy, he *even* bought the book. These examples demonstrate the important role of the context in order to choose the correct word choice. English language learners need to learn to first determine the meaning of the phrase and use *really* for a confirmatory statement and *even* to express a contrastive one.

## Bem

Another small but frequently used adverb, *bem* 'well' parallels *mesmo* 'even/really' in its variety of interpretations and placement; however, the usage of *bem* 'well' is also marked by distinctive prosody and flexibility. Ambar (2008) proposes two interpretations of *bem* 'well', the manner reading and the evaluative reading. The evaluative reading implies the speaker's

particular “point of view” while the manner is that of a typical *-ly* adverb (Ambar, 2008, p.174).

#### MANNER

*Bem* ‘well’ in the context of examples (23, 24) modifies the verb {FAZER} ‘{DO}’ in a way that would be expected of other manner adverbs, such as *cuidadosamente* ‘carefully’.

However the focus differs between the two examples, as noted by the underlined text.

- (23) a. A Maria fez *bem* o seu trabalho.  
b. \*Mary did *well* her work.  
c.MEANING: Mary did her work *well*. (Emphasis on ‘work’)
- (24) a. A Maria fez o seu trabalho *bem*.  
b. Mary did her work *well*.  
c.MEANING: Mary did her work well. (Emphasis on ‘well’)

While (23) suggests a focus on the object and is marked by corresponding strong stress on *trabalho* ‘work’, the focus in (24) is placed on the adverb *bem* ‘well’ with a stronger stress attributed to this word. Although the stress remains in the sentence-final position in Portuguese, the word order changes. On the other hand, the English surface structure is ambiguous on this account, and only the stress attributed to words marks the focus of the sentence.

While Brazilian Portuguese prefers to place the adverb in close proximity to the verb, *bem* ‘well’ in example (25) presents a curious exception, causing various linguists to theorize about this alternative placement for so-called atonic monosyllabic adverbs. Some explain this exception based on syntactic reasoning (Cinque 1993) or traditional theory (Menuzzi & Miotto, 2006). However, the present analysis follows Costa (1998), who argues for the interaction between syntax, discourse and prosody (p.102). If a difference in meaning is involved in the decision between these two positions within the sentence, then it involves careful consideration by English instructors in order to help students accurately express themselves.

- (25) a. O Mário joga volei *bem*.  
b. Mario plays volleyball well.  
c.MEANING: Mario plays volleyball well. (Emphasis on ‘well’)
- (26) a. O Mário fala *bem* frances.  
b. \*Mario speaks well French.  
c.MEANING: Mario speaks French *well*. (Emphasis on ‘French’)

(Silva & Araújo, 2008, p. 21)

In a particularly relevant study, Silva & Araújo (2008) analyzed native Portuguese speakers and their decisions on how to position *bem* ‘well’ within sentences such as (25, 26). Her findings revealed that while the sentence-final position (25) may denote a focalized constituent, it “is preferred in 15 of 21 possible occurrences... even when it is not the most natural rhythm”

nor the focus of the sentence (Silva & Araújo, 2008, p.21). Brazilian Portuguese speakers need to be taught that there is only one possible sentence structure in English (25, 26) in which *bem* ‘well’ follows the object, without interrupting the verb and its object. As this appears to be the preferred position for many speakers of Brazilian Portuguese, it may not be a difficult syntactic issue. However, students should be advised that in order to emphasize the adverb *bem* ‘well’, they should attribute stress to it or add an intensifier before the adverb, such as “very” or “quite.”

#### EVALUATIVE

While the manner reading of *bem* ‘well’ differs only in emphasis, the evaluative interpretation calls for alternate word choice and word order.

- (27) a. *Bem* te disse para não fazer isso!  
b. \**Well* I told you to not do that!  
c. MEANING: I *did* tell you not to do that!
- (28) a. O Pedro *bem* que tinha me avisado.  
b. \*Peter *well* that had me advised.  
c. MEANING: Peter *had* advised me!

(Ambar, 2008, p.175)

Ambar (2008) explains that in these “evaluative” readings, “the truth of the proposition is reinforced by the speaker’s belief in it” (p.173). These sentence structures demonstrate a focus on the action as completed, represented in English by a contrastive/affirmative stress on the first {AUX}, created by the {AFFIRM} transformation. The semantic differences in these sentences may cause confusion for Portuguese speakers, since (27) seeks not to characterize the advice as positive but to affirm that it actually did happen. Similarly, (28) announces assuredly that Peter had done some advising instead of expressing the quality of that advising. Both of these correspond to the affirmative transformation in English, but it is important to help students recognize that for this expressed meaning they cannot use the word “well.” Instead, students will need to either use the {DO} transformation or place a contrastive/affirmative stress on the first {AUX}. It is especially important to point out that (27) is a grammatical English sentence, but in this case ‘well’ would act as a filler instead of providing the evaluative interpretation inherent in the parallel Portuguese construction.

#### **An Overview of the Differences**

The following summary charts (Figures 1-4) synthesize key features of general manner adverbs (1), *sempre* (2), *bem* (3), and *mesmo* (4) in a way that will be useful to students and instructors.

Figure 1.

<i>Cuidadosamente</i>				
Meaning	Word Order Portuguese	Portuguese Example	Word Choice	English Example
MODIFIER	x S V O	<i>Cuidadosamente o Ivo fez o trabalho.</i>	<i>carefully</i>	<i>Carefully</i> , Ivo did the work.
	S V x O	O Ivo fez <i>cuidadosamente</i> o trabalho.		<b>*Ivo did <i>carefully</i> his work.</b>
	S V O x	O Ivo fez o trabalho <i>cuidadosamente</i> .		Ivo did the work <i>carefully</i> .
	<b>*S x V O</b>	<b>*Ivo <i>cuidadosamente</i> fez o trabalho.</b>		<b>Ivo <i>carefully</i> did the work.</b>

Figure 2.

<i>Sempre</i>				
Meaning	Word Order Portuguese	Portuguese Example	Word Choice	English Example
TEMPORAL/ ASPECTUAL	S x V O	Eles <i>sempre</i> querem a mesma coisa.	<i>always</i>	They <i>always</i> want the same thing.
	S V x O	Eles querem <i>sempre</i> a mesma coisa.		<b>*Joao wants <i>always</i> the same thing.</b>
CORRELATION OF EVENTS	S V x Event <sub>1</sub> Event <sub>2</sub>	O João vai <i>sempre</i> a Paris de trem.		<b>João <i>always</i> goes to Paris by train.</b>

Figure 3.

<i>Bem</i>				
Meaning	Portuguese Word Order	Example Portuguese	Word Choice	English Example
MANNER (focus on O)	S V x O	A Maria fez <i>bem</i> o trabalho.	<i>well</i>	<b>Mary did her work <i>well</i>.</b>
MANNER (focus on Adv)	S V O x	A Maria fez o trabalho <i>bem</i> .		Mary did her work <b>very</b> <i>well</i> .
EVALUATIVE	x V ____	<i>Bem</i> te disse para não fazer isso!	<b>{Ø}, <i>emphasis</i></b>	<b>I <u>did</u> tell you not to do that!</b>
	S x ____	O Pedro <i>bem</i> que tinha me avisado!		<b>Peter <u>had</u> advised me!</b>

Figure 4.

<i>Mesmo</i>				
Meaning	Word Order Portuguese	Example Portuguese	Word Choice	Example English
ADJECTIVE	(Det) $x$ S	A <i>mesma</i> professora deu aula para nós.	<b><i>the same</i></b>	<b><i>The same</i></b> teacher taught us.
INTENSIFIER	(Det) S $x$	A profesora <i>mesma</i> cancelou aula.	<b><i>x-self</i></b>	The teacher <b><i>herself</i></b> cancelled class.
CONTRASTIVE	$x$ S V	<i>Mesmo</i> o João comprou o livro.	<i>even</i>	<i>Even</i> John bought the book.
CONFIRMATORY	S V $x$	O João chorou <i>mesmo</i> .	<b><i>{DO}</i></b>	<b><i>John did cry.</i></b>
	S V $x$ (Adv)	O João chorou <i>mesmo</i> afinal.	<b><i>{DO}</i></b>	<b><i>John did cry actually.</i></b>
	(Adv) S V $x$	Afinal o João chorou <i>mesmo</i> .		<b><i>Actually John did cry.</i></b>
	S (Adv) V $x$	O João afinal chorou <i>mesmo</i> .		<b><i>John actually did cry.</i></b>
CONFIRMATORY	S V $x$ O	O João comprou <i>mesmo</i> o livro.	<b><i>really</i></b>	<b><i>John really bought the book.</i></b>
CONTRASTIVE		O João comprou <i>mesmo</i> o livro.	<b><i>even</i></b>	<b><i>John even bought the book.</i></b>

## Discussion

While the preceding charts offer a concise summary of the present analysis, they are meant as a form of reference, rather than a sole teaching strategy. It is strongly recommended that each of these descriptive rules on the placement of *sempre*, *mesmo* and *bem* be taught in separate lessons, since the differences are quite extensive. The specific teaching practices will vary greatly depending on the demographics of the classroom: age, language experience and context.

For younger learners, a good place to start is with the general rule that in English the adverb may not interrupt the verb and its object. This may be demonstrated by dividing the sentence into constituents instead of individual words. For example, the immediate constituents of the sentence “The dog ate the bone hungrily” would be [the dog] [ate] [the bone] [hungrily]. However, for the purposes of this lesson, [ate] and [the bone] should be together, so that they cannot be interrupted. The teacher could place these constituents on different colored sentence strips and allow students to rearrange the sentence strips into difference sentence structures.

While students may construct some nonsensical sentences such as “ate the bone the dog hungrily,” these can be sorted out in a class discussion. Piagetian pedagogy claims that learning is achieved through discovery, and even more easily by children who are already active linguists discovering their own language and additional languages.

Slightly older students may be encouraged to study newspaper and magazine articles, highlighting the adverbs that they find and analyzing the parts of speech in the environment surrounding the adverbs. Speeches, tv commercials and song lyrics abound with adverbs in addition to sample student essays. The instructor should choose examples wisely in order to focus on specific types of adverbs as well as the frequent *sempre* ‘always’, *mesmo* ‘even/really’ and *bem* ‘well’.

Adults or experienced learners may be given a list of example Brazilian Portuguese sentences from the previous charts (Figures 1-4). Advanced students could then discuss the meanings of *sempre*, *mesmo* and *bem* in these sentences, writing short Portuguese dialogues for the contexts in which they would be used. They could then attempt to match English example sentences and meanings with the Portuguese counterparts, rewriting the dialogues in English. Independent of the age and experience level of the students, one important element in teaching such grammatical structures as word order is negative evidence. Negative evidence that points out ungrammaticalities is essential for L2 learners since they “sometimes make incorrect overgeneralizations, in many cases based on the L1, that cannot be disconfirmed by positive evidence alone” (White, 1991, p.134). In a study of 11 and 12 year old francophone students, only those who were taught using negative evidence were able to identify that the adverb could not interrupt the verb and the object in English (White, 1991). Therefore, use of error correction and other negative evidence should be an integral part of form-focused instruction to complement meaning-focused lessons.

While this is merely a study of three lexical items, the complexity and frequency of *sempre* ‘always’, *mesmo* ‘even/really’, and *bem* ‘well’ in both written and spoken discourse make them significant to an investigation of Brazilian Portuguese adverbs. The varied lexical, syntactic, and semantic differences for each adverb require focused lessons, since native Brazilian Portuguese speakers would not intuit or easily recognize such distinctions. While very unique in their own rights, these adverbs also display general qualities of typical manner adverbs like *cuidadosamente*, such as not interrupting the verb and its object. Although intended for Brazilian Portuguese speakers in the EFL classroom, the present analysis could also prove beneficial for the instruction of English speakers learning Brazilian Portuguese.

## Bibliography

- Ambar, M. (2008). On some special adverbs, word order, and CP: variation vs. micro-variation. *Canadian Journal of Linguistics*, 53(2/3), 143-179.
- Brito, A. (2001). *Clause structure, subject positions and verb movement: About the position of sempre in European Portuguese and Brazilian Portuguese*. D'Hulst, Yves, Rooryck, Johan, & Schrotten, Jan (Eds.), Amsterdam: John Benjamins.
- Costa, J. (1998). Word order variation: A constrained approach. Doctoral dissertation. HIL/Leiden University.
- Costa, J. (2004). A multifactorial approach to adverb placement: Assumptions, facts, and problems. *Lingua* 114, 711-753.
- Ernst, T. (2003). Semantic features and the distribution of adverbs. In E. Lang, C. Maienborn, & C. Fabricius-Hansen (Eds.), *Modifying adjuncts* (pp. 307-334). Berlin; Germany, East DDR: Mouton de Gruyter.
- Frey, W. (2003). Syntactic conditions on adjunct classes. In E. Lang, C. Maienborn & C. Fabricius-Hansen (Eds.), *Modifying adjuncts* (pp. 163-210). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Harrison, C. (1900). Than whom. *Modern Language Notes*, 15(6), 161-163.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge, Mass.: MIT Press 1972.
- Katz, G. (2003). Event arguments, adverb selection, and the stative adverb gap. In E. Lang, C. Maienborn & C. Fabricius-Hansen (Eds.), *Modifying adjuncts* (pp. 455-476). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Klein, S. (1998). Mesmo and the NP in Brazilian Portuguese. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, 34(Jan-June), 93-102.
- McConnell-Ginet, S. (1982). Adverb and logical form: A linguistically realistic theory. *Language*, 58(1), 144-184.
- Menuzzi, S. & C. Mioto. (2006). Advérbios monosilábicos pós-verbais no PB: Sobre a relação entre sintaxe e prosódia. *Revista de Estudos da linguagem*, 14(2).
- Samara, S. (1989). The adverb as a modifier of adjectives and adverbs. [A advérbio como modificante do adjetivo e do próprio advérbio] *Revista De Documentação De Estudos Em Linguística Teórica e Aplicada (D.E.L.T.A.)*, 5(2), 149-168.
- Shaer, B. (2003). "Manner" adverbs and the association theory: some problems and solutions. In E. Lang, C. Maienborn & C. Fabricius-Hansen (Eds.), *Modifying adjuncts* (pp. 211-260). Berlin; Germany, East DDR: Mouton de Gruyter.
- Siemund, P. (2000). *Intensifiers in English and German*. New York: Routledge.
- Silva, G. (2001). *Word order in Brazilian Portuguese*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silva, M, & F. Araújo. (2008). Prosody and word order: The case of so-called unstressed monosyllabic adverbs. [Prosódia e ordem das palavras: o

caso dos adverbios ditos monossilábicos átonos] *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*, 6(10), [np].

- White, L. (1991). Adverb placement in second language acquisition: Some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7(2), 133-161.
- Wyner, A. (1998). The discourse theory of manner and factive adverbials. In J. Hulstijn and A. Nijholt (Eds.), *The Proceedings of Twendial '98* (pp. 249-267) Enschede, The Netherlands: University of Twente.



# ESSE CARA É MEU TRUTA! A ESFERA PRAGMÁTICA E A TRANSFERÊNCIA CULTURAL DAS GÍRIAS BRASILEIRAS NO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

Sílvia Regina Ramos-Sollai  
*Florida State University*

## Resumo

A combinação de uma demanda crescente com uma preferência por abordagens mais comunicativas em aulas de Português, tanto como segunda língua quanto como língua estrangeira, requer novas nuances e práticas em seu ensino. Barcelar da Silva (2008, p. 133) conclui em seu estudo sobre rituais linguísticos e transferência que há uma “indicação de que o ensino de pragmática da segunda ou terceira língua não só é facilitador como necessário”. Às vezes, o compromisso com uma comunicação imediata imprime um caráter frenético ao ensino de língua e de cultura estrangeiras nas universidades, e pode comprometer a compreensão ou o desempenho do aluno. Desse modo, a esfera pragmática deve sempre estar presente. Neste artigo, exemplos de dois estudos são relatados: um caso de Português como Segunda Língua (PL2) em contexto brasileiro, e outro caso de Português como Língua Estrangeira (PLE) em contexto internacional. A conclusão de que a transferência de carga cultural pode ser única em sua incorporação, de acordo com o aluno, demonstra a necessidade de profissionalização e treinamento contínuo do professor de Português para estrangeiros.

**Palavras-chave:** esfera pragmática, transferência de carga cultural

## Introdução

O presente artigo é fruto de parte da dissertação de mestrado *Identidade Brasileira tipo Exportação*, defendida em 2011 na Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, em que se estudou a presença de estereótipos culturais sobre o Brasil e sobre o brasileiro tanto no professor nativo quanto no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) ou no aluno estrangeiro de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). Pressupõe-se que certas dinâmicas de aula evidenciam estereótipos culturais.

Para tal fim, a dissertação foi desenvolvida por meio de pesquisa qualitativa de cunho interpretativo que se iniciou com a observação de aulas em dois cenários: observador participante no papel de professor de PL2 para 8 alunos estrangeiros na Universidade

Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, e observador de aulas de PLE na

Universidade do Mississippi – Oxford. Os passos seguintes contaram com entrevistas semiabertas com os grupos focais nas duas universidades mencionadas acima; a transcrição *verbatim* das entrevistas; a detecção dos temas recorrentes; e por fim, a triangulação teórica e do observador participante. Já o recorte selecionado para este artigo conta com dois exemplos extraídos durante as observações de aula nos cenários acima definidos.

Tratar do ensino de língua portuguesa para estrangeiros requer conhecimentos teóricos e metodológicos diferentes dos necessários para o ensino de língua portuguesa como língua materna. Isso se dá porque o relacionamento que o aprendiz tem com a língua-alvo vai além do código linguístico. De acordo com Ferreira (1998), a integração à cultura estrangeira auxilia o processo de aprendizagem, porém requer uma visão teórica inter e multidisciplinar para que se possa desenvolver o conjunto de competências da linguagem no aluno. A autora explica:

[...] o ensino de PLE considera a capacidade de aceitar o diferente, leva o aprendente a descobrir, como pessoa integral, a cultura do outro, tendo consciência de sua própria cultura. (Ferreira, 1998, p. 45)

A propensão para aceitar o diferente e se integrar na cultura alheia podem ser mensuradas para indicar maior flexibilidade de apreensão de nova informação. Uma perspectiva sobre a aprendizagem do Português como segunda língua e/ou como língua estrangeira é olhar a aptidão linguística como a identificação de uma série de características de aprendizes com êxito: assunção de riscos, memorização, suposição inteligente, tolerância à ambiguidade são algumas das variáveis importantes. Almeida Filho (2009, p. 17) explica a multiplicidade na natureza das variáveis subdividindo-as em **intrínsecas** à pessoa, como as *afetivas* (ligadas a aspectos de personalidade, atitude e motivação), *físicas* (ligadas a condições de saúde, cansaço, idade) e *sócio-cognitivas* (ligadas a estratégias conscientes e inconscientes de organizar a experiência do contato linguístico com outros em interação na língua-alvo) e **extrínsecas** como material didático, dentre outros. As variáveis de cada nível combinam-se entre si e com as outras dos outros níveis, possibilitando resultados de aquisição variados e específicos.

### **Referência da cultura materna diante da representação da cultura estrangeira**

As variáveis cognitivas no ensino apresentadas por Almeida Filho, de certa forma, já integravam muitos estudos desde a década de 70 no Brasil. Notava-se, inclusive, seu impacto engrandecedor na área de ensino de língua com a abordagem do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire, cujo o nome é comumente encontrado como referência na bibliografia concernente à Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira, doravante denominado ELE,

inclusive no ensino de inglês (Brown, 2007, p. 98). Decerto, Freire não escreveu sobre ensino de língua estrangeira. Suas propostas, entretanto, muito têm a ver com ELE se pensarmos que língua e discurso se concatenam no ponto de vista semântico como unidade subjetiva, ideológica e perlocutória, isto é, comunicação na expectativa de adesão por outros. A equação: indivíduo = apreciação avaliativa influenciado geográfica e historicamente resulta no aprendiz como ser político, como destaca Almeida Filho:

Aprender uma língua é aprender a significar nessa nova língua e isso implica entrar em relações com outros numa busca de experiências profundas, válidas, pessoalmente relevantes, capacitadoras de novas compreensões e mobilizadora para ações subsequentes. (Almeida Filho, 2008, p.15)

A fim de buscar experiências válidas e relevantes, a pedagogia transformadora tem por objetivo facilitar a mudança e o aprendizado. Aprender a aprender é mais importante do que adquirir nova informação de uma posição hierarquicamente superior que decide o que deve ser ensinado. Muitas escolas prescrevem o conteúdo desrespeitando a liberdade e a dignidade. Professores devem ser facilitadores mediante um relacionamento interpessoal com o aluno, desprovido de máscaras, superioridade ou onisciência. Freire (2012), em seu trabalho *Pedagogia do Oprimido*, inspirou muitos professores sobre a importância da delegação de autoridade aos alunos. Apesar de não ter escrito especificamente sobre o ensino de PL2 ou de PLE, Freire nos conduziu para o que apontamos em nossa análise adiante: a coexistência cultural, isto é, duas culturas pedagogicamente harmonizadas em um espaço de aprendizagem.

O modelo tradicional de escola era veementemente criticado por Freire. Totalmente aplicável ao ensino de Português como língua estrangeira, o conceito de ensino deste trabalho prega a aquisição de conhecimento pelo o contato com a realidade. Freire defendia que o aluno deveria negociar resultados do aprendizado, colaborar com o professor e com outros aprendizes em um processo de descoberta, engajar-se em um pensamento crítico e relacionar tudo que faz na escola com a realidade fora da sala de aula. Daí a importância de um ambiente convidativo nas aulas, em que o aluno é visto como colaborador do processo de aprendizagem em uma comunicação livre e não-defensiva. Alunos não precisam se proteger de crítica, fracasso, competição ou punição. Os materiais, por outro lado, utilizam contextos significativos de comunicação legítima para que alunos se construam como *cidadãos*.

O aluno de PL2 ou de PLE é um ser com filtros afetivos próprios, conjugados com filtros afetivos do professor, além de motivação, bloqueio, ansiedade, pressão do grupo, cansaço físico e oscilações eventuais, enquanto forças de contraponto numa dada configuração de relevância intelectual e

tolerância ao novo completam esse cenário.

Podemos ilustrar tal tolerância por meio da formação de resistência, conceitualização ou ideia pré-concebida de um novo dado exposto em ambiente de aquisição – informal ou de interação social. Em alguns centros urbanos de grande porte, como São Paulo, a gíria *truta* pode se referir à camaradagem. *Truta* pode ou não portar a conotação de companherismo partidário se considerarmos o ser como indivíduo político de Guimarães (1996) ou ainda a conotação de convivência, como no exemplo a seguir: um aluno coreano de PL2 na Universidade Presbiteriana Mackenzie sempre deixa seu carro no estacionamento A, próximo ao local onde estuda. Num determinado dia, por conveniência, resolve parar no estacionamento B, mais próximo do seu destino. Encontra, porém o manobrista do estacionamento A, brasileiro, trabalhando no seu dia de folga, no estacionamento B, portanto no concorrente, para ganhar algum dinheiro extra. O manobrista lhe diz: “Este é meu truta!” esperando convivência no segredo que agora partilham: de que trabalha para o concorrente nos seus dias de folga. O aprendiz estrangeiro não entendeu como um convite à cumplicidade e pensa que está sendo ofendido. Em seu país, o ícone da truta como um peixe forte, que vive em águas limpas e que nada contra a correnteza para subir o rio, representa resistência à dominação. Turazza (1998, p. 105) explica o processo de aquisição de vocabulário em:

Léxico de um idioma tem [...] formalização de valores, [...] ele revela a matriz cultural de um povo à medida que é nesse vocabulário que se encontra suporte para experiências, crenças, ideias e ideologia.

Ainda segundo a autora, a visão de mundo permeada pelo “já-dito”, ou seja, os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”, resgata formação ideológica própria, além da interdiscursividade na formação do léxico. Em Aquisição de Segunda Língua (doravante ASL), a referência atinge o país, a cultura e formação da língua materna. Nas palavras de Turazza:

Usar novo vocabulário é identificar-se com o outro, compreendendo a organização amalgamada de significados e de sentidos que não são totalmente desconhecidos para o novo falante, na medida em que ele se torna capaz de perceber as ancoragens das novas designações de coisas do mundo [...]. Logo o problema se situa na interestruturação de conhecimento [...] os confrontos que o sujeito estabelece com esses mundos nunca se dão de forma homogênea. Desse modo, não se aprende simplesmente palavra, aprende-se pela palavra a designar mundos nomeados, enquanto representação de conhecimentos, organizados em uma dada direção [...] (Turazza, p. 108)

Turazza (1998, p.109) prossegue com a interação propositada entre sujeitos em língua estrangeira, que incorpora carga semântica interpessoal (em

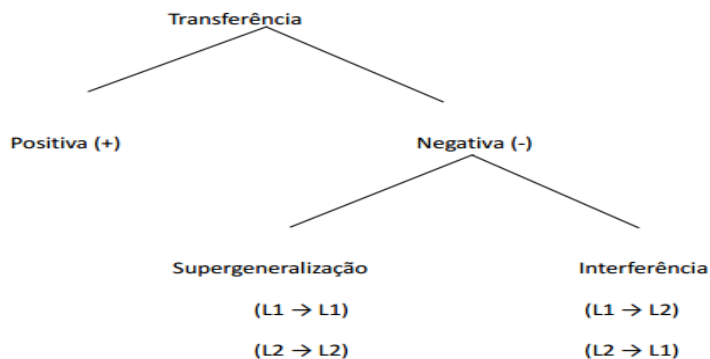
alteridade) no confronto de conhecimento inescapavelmente artificial. É aí que se dá a *transferência* de um termo linguístico – seleção, aplicação e avaliação de uma leitura de mundo, segundo a autora: [...] as designações vocabulares parecem cobrar do falante a consciência do mundo em que ele vive, do espaço que ele integra, materializando pela palavra as formações enclausuradas.

É justamente tal formação enclausurada que nos leva ao estudo da *transferência* linguística, que possibilita o aluno reposicionar conceitos. *Transferência* é o termo geral que descreve o usuário de desempenho ou conhecimento prévio para o aprendizado subsequente, ou seja, a *transferência* justifica a manifestação ou escolha (in)consciente de uma ideia. A *transferência* positiva ocorre quando o conhecimento prévio beneficia a tarefa, isto é, quando o dado é corretamente aplicado à situação presente. A *transferência* é considerada negativa em casos de desconstrução, ou interferência – o material aprendido interpela o dado atual.

A saliência em ASL é tão evidente que alguns tomam esse processo construtivo como mera correção de dados da língua materna na língua-alvo. É evidente que o aprendiz lançará mão de todo seu conhecimento prévio da língua materna para aprender a segunda língua, justamente por se tratar de uma gama de experiências já adquiridas. Na área especializada de aplicação da Linguística, utilizamos o termo, em tradução livre para este recorte, *supergeneralização* – uma subcategoria da generalização (estratégia de inferir, regulamentar ou concluir a partir de observações) e ferramenta humana eficaz na retenção de informação por auxiliar nos conceitos.

Podemos lançar mão do esquema proposto por Brown (2007, p. 102) para visualizar o processo de *transferência* utilizado no exemplo do termo “truta” exposto anteriormente:

Figura 1: Transferência, supergeneralização e interferência Brown (2007)<sup>41</sup>



<sup>41</sup> Termos no idioma original: *transfer, overgeneralization and interference* (BROWN, 2007), adotados por teóricos brasileiros (FERREIRA, 2002: 142)

Fonte: BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. EUA: Pearson, 2007.

Muitos acreditam que só existem dois processos em ASL: *supergeneralização* e *interferência*. Na verdade, estes exercem papel negativo no processo facilitador e também estão presentes em todo aprendizado humano. A Interferência é a simples forma de generalização, inicialmente na primeira língua e posteriormente aplicada na segunda língua. A *supergeneralização* é a aplicação incorreta – *transferência negativa* – do conhecimento prévio. Toda generalização envolve *transferência* e vice-versa. Ferreira (2002, p. 142) ilustra a ocorrência de *transferências negativas* com a fossilização do Português para falantes de espanhol. A pesquisadora define fossilização, muito comum aos falantes de espanhol e aprendizes de Português por se tratar de duas línguas muito semelhantes e portanto de interface, como o nível estacionário da interlíngua, no qual o aprendiz deixa de progredir em direção à língua-alvo e não distingue entre os dois sistemas linguísticos:

[...] as *transferências negativas*, particularmente em nível lexical, constituem um campo profícuo para a pesquisa. É preciso nos empenhar cada vez mais na compreensão dos fatores que levam aprendizes à fossilização, principalmente aquela fossilização prematura e profundamente arraigada, pois só dessa forma poderemos contribuir mais efetivamente para minimizar as dificuldades na aquisição do português por falantes de espanhol. (Ferreira, 2002, p. 154)

Poderíamos pensar que a *transferência negativa* do tipo interferência só toma forma em ambiente de ensino de segunda língua, ou seja, quando um aluno estrangeiro aprende Português no Brasil, por exemplo. Poderíamos imaginar que a urgência e dependência da língua para se comunicar, ou ainda, que a falta de opção para se comunicar em outra língua senão a língua oficial do país em que está vivendo forçariam um aluno estrangeiro a selecionar e avaliar insumo cultural diverso do seu em um processo de *transferência negativa*, pois este sempre passa por seu crivo, ocorrendo a chamada avaliação apreciativa.

Estamos querendo dizer que alguns estudiosos atribuem a *transferência negativa* ao choque cultural típico do ambiente de segunda língua. Não necessariamente! Semelhante ao caso da palavra truta, descrito acima em PL2 (aluno estrangeiro de Português como segunda língua), veremos a seguir um exemplo de *transferência negativa* do tipo *interferência* em PLE, para comprovar que o trabalho de negociação de sentido e o incentivo à ampliação da tolerância à ambiguidade na aquisição da cultura estrangeira acompanham, complementam, senão embasam o ensino de língua estrangeira desde o início de seu processo.

## Metodologia e participantes

Como explicitado anteriormente, este artigo foi estruturado com base na dissertação de mestrado *Identidade Brasileira tipo Exportação*. A fim de contemplar a correlação entre o estudo de Português como segundo idioma, e/ou idioma estrangeiro e suas implicações culturais, essa dissertação qualitativa foi composta por observações de aulas, entrevistas com grupos focais e análise de dados coletados. Uma parte, contendo dois exemplos retirados de observações de aula de PL2 e PLE, é apresentada aqui como *corpus* deste artigo. Convém, a este respeito, ressaltar que as entrevistas não integram este produto, pois elas fazem parte somente do tema global da dissertação referente.

A fim de focar a cultura, mais especificamente a segunda cultura e a cultura do estrangeiro, desenvolvemos os seguintes passos metodológicos:

1. Contextualização do cenário de aula: pesquisa de campo e coleta de informação (observação e participação, entrevistas semiabertas).
2. Seleção e mapeamento dos temas recorrentes em ambos os cenários.
3. Verificação do componente cultural (identidade, estereótipo) por intermédio da análise de dados e de resultados.

A primeira fase, a contextualização do cenário de aula, situou os sujeitos alvo de nossa análise, que são, esclarecemos novamente, professor e aluno, incluindo nesse cenário também o material de aula. O processo de documentação de dados compreendeu as fases de gravação e de transcrição dos dados. Além disso, como produto desse processo, foram selecionados textos com conteúdo empírico para procedimentos interpretativos e, portanto, a informação pertinente ao cerne da pesquisa qualitativa foi expressa em forma de triangulação do observador participante.

A fase seguinte, a seleção e mapeamento dos temas recorrentes, nos auxiliou a interpretar cada *corpus*, de modo a nos levar a representações que possibilitassem a detecção de convergências e divergências entre esses dois grupos de representações (PL2 e PLE).

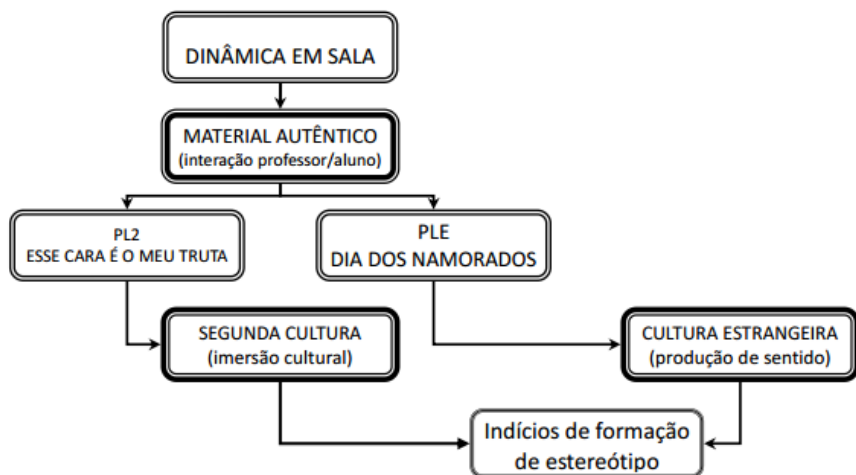
Por fim, a terceira fase, de análise dos dados e resultados, detectou e avaliou formas capazes de comprovar a elaboração da realidade social nos discursos sobre segunda cultura e cultura estrangeira no material previamente selecionado e categorizado. Fazendo uma retrospectiva teórica, devemos associar os termos segunda cultura e cultura estrangeira aos *corpora* que compoem nossa análise como sendo:

- Segunda Cultura em *Corpus 1* – aula de PL2, no Brasil
- Cultura Estrangeira em *Corpus 2* – aula de PLE, nos EUA

Examinamos com interesse a confluência entre competência comunicativa e *desestrangeirização* expressas tanto pelo professor quanto pelo aluno. Não nos ativemos exclusivamente à prática do professor ou ao desempenho do aluno em sala de aula. Ao contrário, os textos selecionados contextualizaram ambas

as esferas participantes da operação global de ensino de língua proposta por Almeida Filho (2008). Identificamos, ainda, indícios de formação de estereótipo configurados nos textos dos *corpora* selecionados e/ou reconstruídos pelas transcrições, confrontando-os, em seguida, com sinais de aceitação da cultura brasileira sob o olhar do professor e do aprendiz estrangeiro. A seguir, esquematizamos a análise de *corpora* em um quadro explicativo, que permite visualizarmos nossa meta.

Figura 2: Diagrama de análise de *corpora*



Embasada nesses pressupostos, o presente artigo visa chegar à uma conclusão que sirva para reiterar a análise qualitativa do material escolhido, favorável ao enfoque de aspectos interculturais de resistência, aceitação e absorção de dado cultural novo.

### Análise das observações

É importante apontar que, em abordagens comunicativas, imprimir um ritmo viável de aprendizagem significa estabelecer um clima de confiança, com a apresentação de amostras significativas de linguagem, em que haja possibilidade de ensaio e fechamento para a prática coerente e real de fluência da língua-alvo. Segundo Almeida Filho, a abordagem contemporânea para ELE toma o sentido ou a significação como requisito central e os compreende como função de uma relação. Aprender uma LE é aprender a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza*<sup>42</sup> gradativamente.

<sup>42</sup> Nas leituras especializadas, os vocábulos *desestrangeirização* e *desestrangeiriza* cunhados por Almeida Filho, ainda não haviam sido dicionarizados. Por esse motivo, ao utilizá-los,

Durante a observação no trabalho de campo de PLE na Universidade do Mississippi, uma atividade de escuta foi selecionada para este *corpus*. A entrevista apresentada aos alunos teve como foco o tema de feriados favoritos. No trecho coletado para análise neste artigo, uma das pessoas entrevistadas é uma jovem carioca que diz que seu feriado favorito é o Dia dos Namorados. Ela conta que se lembra do ano em que o tio a convidou para jantar e disse que esperava que ela já tivesse um namorado no ano seguinte, pois assim ele não precisaria convidá-la novamente.

A reação de estranhamento e reprovação desses alunos ao escutarem tal entrevista ilustra um caso de *transferência negativa* em PLE, haja visto que uma aluna, por exemplo, não se conformou com o fato de o tio ter convidado a sua sobrinha para jantar no Dia dos Namorados.

É clara a influência do “já-dito”, nesse caso não aplicado à formação lexical em línguas de interface, como sugere Turazza (1998), mas sim como referência ao implícito e detecção dos alunos pelas representações sobre a cultura materna e a cultura estrangeira na busca de um relativismo cultural. Recusar a exposição à cultura-alvo oriunda do ensino da língua-alvo pode ser considerado um erro no âmbito cultural.

Por que certos erros são cometidos? Quais estratégias cognitivas e estilos, ou até variáveis de personalidade, constituem a base de tais erros? Enquanto as respostas para essas questões têm caráter especulativo, as fontes disponíveis devem ser analisadas, a fim de ser levantado o valor irrevogável do processo de ASL.

A *transferência interlingual*, ou *interferência*, principalmente nos estágios iniciais, é inerente ao processo em questão por ser adotado como referencial, e, a *transferência intralingual*, ou dentro da própria língua-alvo, pode ser uma consequência da extensão, generalização ou inclusão de estruturas da língua estudada. Um terceiro tipo de erro, apesar de sobreposto a ambos os tipos de *transferência* acima descritos, é o *contexto de aprendizagem*, ou *erro induzido*, uma estrutura de um padrão memorizado por hábito, porém reaplicado inapropriada ou diversamente; comum em contextos sociolinguísticos naturais, isto é, sem instrução formalizada. Há, talvez, uma explicação para a incidência de tais tipos de erros no processo de aprendizagem de língua estrangeira no fato de algumas experiências se limitarem a um processo simplista e, por vezes, automatizado, como explica:

Consideramos, pois, adquirir uma nova língua não apenas a aquisição de hábitos linguísticos, ou seja, fonológicos, morfológicos, sintáticos, mas a assimilação de uma nova cultura, de uma nova maneira de pensar, pois só desta forma poderemos ser capazes de comunicarmos de forma eficiente com culturas

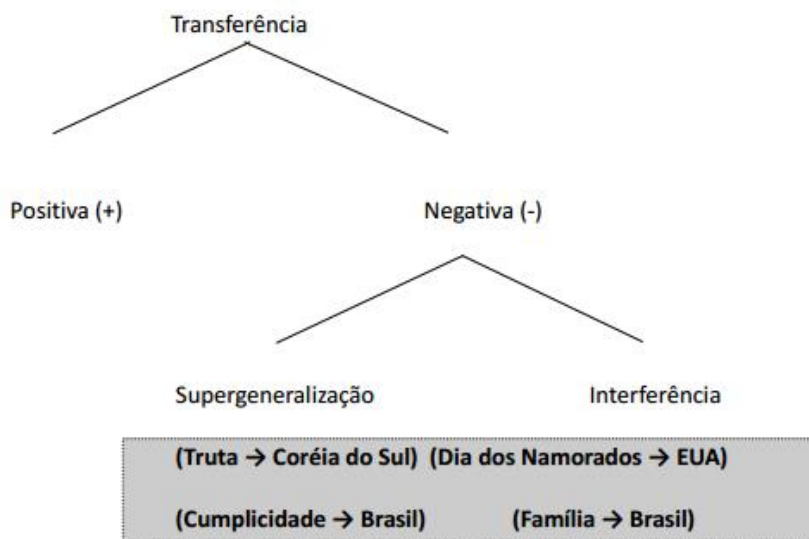
---

manteremos os termos em itálico, conforme apresentados pelo próprio autor, tanto para empregar-lhes a ênfase desejada quanto para indicar termos não dicionarizados.

diferentes de compreendermos outras cosmovisões (Ferreira, 1998, p.40)

Para melhor visualizarmos os relatos de *transferência negativa* coletados no estudo de caso e na pesquisa de campo que realizamos, apliquemos o esquema previamente apresentado ao quadro quadriculado (contendo a informação referente aos exemplos fornecidos) acrescido à figura original de transferência:

Figura 1A: Aplicação Transferência aos estudos de casos (PL2 e PLE).  
Transferência



Fonte: BROWN, Douglas H. *Principles of language learning and teaching*. EUA: Pearson, 2007.

O termo *transferência* não é particularidade do ELE. Em outras ciências do conhecimento humano, tais como a física e a biologia, transferência é um jargão amplamente utilizado. De fato, aplicado aos exemplos acima, a transferência apresentou um caráter de contextualização – em que truta carrega uma carga semântica específica para cada aplicação e em que parentesco representa laço familiar. Ainda que, em uma aprendizagem com abordagem comunicativa, não pudéssemos prever todo insumo de informação nova, poderíamos, no entanto, fomentar, senão, incentivar a tolerância ao “diferente”.

Figura 1B: Aplicação Transferência aos estudos de casos (PL2 e PLE).



As fontes e pesquisas utilizadas são, também, de referência ao ensino de inglês como língua estrangeira devido à maior disponibilidade de recursos bibliográficos. A literatura para PL2 e PLE, em crescimento constante, é diferenciada porque os alunos interessados são, geralmente adultos, habilitados academicamente e de profissão definida. Desse modo, a metodologia também se torna diferenciada: voltada para o ensino de Português como língua estrangeira.

### Conclusão

Neste estudo, coletamos textos de professor e aprendiz estrangeiro de língua portuguesa e cultura brasileira. Com o objetivo de descrever a rota de um novo insumo cultural embutido no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, observamos estudos anteriores sobre Linguística Aplicada e Estudos Culturais voltados ao ensino de língua estrangeira, além de teoria sobre a formação de identidade nacional e de estereótipo.

Buscamos apoio teórico nos conceitos de transferência e tolerância à ambiguidade cultural.

Constatamos, através de análises, que nada poderia ser feito sem a distinção total entre os dois cenários de aula: curso de língua portuguesa e cultura do Brasil como segunda língua dentro do país (PL2) e curso de língua portuguesa e cultura do Brasil no exterior (PLE). De fato, o ritmo acelerado de informação na aula de PL2 é fator determinante, mas não o único. É necessária a distinção entre os dois tipos de cursos porque o objetivo do cliente, a técnica do professor e a disponibilidade de material também diferem entre si. No Brasil, o aluno estrangeiro “respira” Brasil, vai a qualquer restaurante típico, compra ingredientes de nossa culinária em qualquer supermercado. Isso acelera o processo de ensino e aprendizagem. No exterior, o aprendiz conta com uma vaga ideia, retratada em um livro didático, sobre arte, cultura, culinária e clima.

Por um lado, podemos afirmar, nesse sentido, que, se usássemos a trama de um tecido para ilustrar o processo de aceitação de segunda cultura

(estrangeiro no Brasil), esse tecido se afrouxaria com o passar do tempo, até chegar ao ponto em que o aluno estrangeiro está habilitado a determinar o que é cultura brasileira. Verificamos que, de início, a ideia do aprendiz gira em torno de “nós” e “eles”, respectivamente como a cultura materna e a cultura-alvo, das divergências entre os dois países. Passadas as fases de choque cultural, há uma transformação de opinião mais voltada então para aceitação do diferente e até admiração pelo estilo de vida com “Brasileiro é comunicativo. Tente relaxar e conversar com eles”. É óbvio que o aprendizado no Brasil foi muito mais sinestésico, mas também foi muito mais exaustivo.

Por outro lado, o processo de ensino e aprendizagem de cultura estrangeira (neste caso, estrangeiro aprendendo Português num país do exterior) poderia ter somente uma construção imaginária totalmente positiva sobre o Brasil já que a informação vem de livros, mídia e qualquer tipo de veículo remoto. Não necessariamente. Quando envolvemos ideologia, valores de sociedade e aspectos relacionados à vida em comunidade ao aprendizado de nova cultura, mesmo que à distância, as informações tomam forma de dados de curiosidade.

Observamos, além disso, que há uma diferença entre os dois exemplos expostos acima: há maior incidência e ênfase na cultura da diferença em PL2 do que em PLE. Acreditamos que esse fato se dá porque, no primeiro caso, trata-se de uma cultura oriental em contato com a cultura brasileira e, no segundo caso, ambas as culturas (norte-americana e brasileira), materna e alvo respectivamente, são ocidentais. Vale ressaltar que não estamos generalizando ou afirmando que todo caso de comparação entre as culturas ocidental e oriental partirá sempre dos defeitos detectados na cultura-alvo e sim que as negociações de sentido são cognitivas, apesar da absorção geográfica típica de PL2. Observamos que, o fato de estar inserido na cultura-alvo alterna momentos de saliência e de reconhecimento da diferença.

Sobre o fato de a cultura oriental ser comparada à cultura ocidental, verificamos que conhecimento sobre o discurso fundador por parte do professor é primordial para melhor apreensão de sentidos. No episódio do uso da palavra “truta” como *camarada* ou *comparsa*, fica claro que os valores de sentidos são extremamente diversos nas duas culturas. Milhões de sul-coreanos jogam linhas de pescas em buracos feitos na superfície de um rio congelado para pegar trutas em *Hwachaeon*. A competição é parte de um festival que atrai mais de um milhão de pessoas todos os anos e a truta é um peixe considerado indomável em seu país de origem. Esse é somente um exemplo, mas poderíamos ter nos deparado com valores mais herméticos ou situações mais embaraçosas de diferença cultural. Por isso, acreditamos que a pesquisa de possíveis pontos de controvérsia é necessária na preparação de cada aula, com foco na cultura-materna de cada aprendiz presente na sala de aula.

E ainda, em relação à prática do professor, também observamos que muito de nossa técnica veio de uma combinação de intuição com *schemata*. *Schema* (plural: *schemata* ou *schemas*) é um termo amplamente utilizado em Psicologia e Ciências Cognitivas para designar construções psicológicas que são postuladas para explicar as formas de conhecimento humano genérico (Brewer & Nakamura, 1984). Essa definição é notoriamente conhecida pela sua ambiguidade, porém seu papel teórico na construção do imaginário não é menos importante. Entendemos *schemata* como o conjunto de conhecimento formal previamente adquirido porém cognitivamente não organizado o suficiente para ser verbalizado ou exteriorizado. Creditamos essa combinação de intuição com *schemata* aos 28 anos de experiência em ensino de língua estrangeira desta pesquisadora, adquiridos em instituições de ensino e centros de língua renomados em São Paulo, Brasil e em Hilton Head Island, nos EUA. Podemos afirmar que esse perfil de professor de língua estrangeira é comum no Brasil porque houve uma época em que a formação contínua ainda não estava em voga. Hoje, no entanto, sabemos que o professor não pode se basear, puramente, na sua intuição, mas sim em pesquisa. Não podemos, porém, deixar de ressaltar a importância e o auxílio que os anos iniciais de atuação no magistério tiveram na nossa interpretação do ofício. A respeito do perfil do professor de língua estrangeira, descreve Almeida Filho:

Essa interpretação pode variar desde a argumentação inocente, intuitiva, impressionista e justificadora do professor estribado em competência básica implícita até a argumentação crítica e qualificada por conhecimentos teóricos específicos da época por parte do professor embasado pelas competências aplicada e (meta) profissional. (Almeida Filho, 2008, p. 23)

O autor explica que a análise da abordagem permite não só a abertura de caminhos para a (auto) superação do professor em exercício e formação universitária do professoraluno como também para a pesquisa aplicada na área de aprendizagem e ensino de línguas com excepcional potencial para o crescimento do corpo teórico nessa subárea da Linguística Aplicada.

Concluimos que a imagem de identidade nacional transmitida pelo professor e captada pelo aluno estrangeiro não se restringe a categorização por estereótipos. Para a aula que o privilégio de ser inserida geograficamente na cultura-alvo, ou seja, a aula de PL2, observamos o contrário: na amostra recolhida no Brasil, é o aluno se encaixa no estereótipo de estrangeiro. De maneira análoga, o cenário de aula de PLE experimenta a presença de estereótipos que podem ser limitadores e superficiais, mas também de imagens muito positivas do Brasil. Notamos que o fortalecimento econômico do país contribui diretamente para isso. Detectamos a presença de muito mais do que carnaval, belezas naturais e povo amistoso.

Os produtos brasileiros destinados à importação, tais como café, calçados e

laranja têm uma qualidade superior aos produtos destinados ao comércio nacional para atender os pré-requisitos exigidos pelos países consumidores. Desde a embalagem, passando pela seleção criteriosa da matéria-prima, o produto final *tipo exportação* é visivelmente superior àquele destinado ao consumo doméstico. Nossa hipótese, levantada no início deste trabalho, afirma que isso também ocorre no ensino de PLE. É de conhecimento geral que o melhor artigo não permanece no Brasil, ele é exportado. E a melhor imagem do nosso país também é exportada, mesmo que, em sala de aula haja necessidade de certas adaptações. Há programas de intercâmbio internacional que incluem turismo na favela da Rocinha, no Rio de Janeiro, com hotel de luxo, ingressos e transporte inclusos<sup>43</sup>. Daí, o título de nossa pesquisa: identidade brasileira tipo exportação. Favela é cultura brasileira com cara de exportação: programa de intercâmbio estudantil.

Enfim, diante dos resultados obtidos, pudemos concluir que a constituição da identidade nacional e do estereótipo não é alheia às condições histórico-sociais de aproximação em que essa se reproduz. Ao contrário, “o conhecimento da diferença, dos fatos que se explicam na evolução da cultura-alvo, da compreensão e da tolerância (...) podem ser integradores na equação afetivo-ideológica de muitos aprendizes em vários contextos” (Almeida Filho, 2002, p. 213).

Resta saber como avaliar essa absorção de cultura brasileira em exames. O que o aprendiz estrangeiro entende quando canta: “Mó, num patropi, abençoá por Dê!”. Um caminho para a continuidade desta linha de pesquisa: o instrumento de avaliação de dados culturais e identidade nacional brasileira quantificado. Que nota dar? Como representar em números o conhecimento cultural-alvo adquirido por um aluno estrangeiro?

O presente artigo espera ter podido incentivar outros professores de PL2 e de PLE que, do alto de sua experiência de ensino, sintam-se motivados a engrossar a corrente da pesquisa aplicada. Afinal, quando surgirem propostas de ensino à distância para a nossa área, como acreditamos ser possível em breve, quem sabe, possamos no Brasil ou em qualquer parte do mundo, ensinar e aprender a língua e a cultura brasileira em tempo real e com material eficiente? Em tempo de nanotecnologias, podemos criar uma difusão instantânea do conhecimento.

---

<sup>43</sup> Revista Época, 2003. Disponível em: [http://epoca.globo.com/especiais\\_online/2003/08/25\\_epuc/17favela2.htm](http://epoca.globo.com/especiais_online/2003/08/25_epuc/17favela2.htm) Acesso em 06/05/2010.

## Bibliografia

- Almeida Filho, J. C. P. de. (2008). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes.
- . (2009). *Linguística Aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação*. 3.ed. Campinas, SP: Pontes.
- . (2002). Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: Cunha, M. J. C. & Santos: (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília.
- . (1992). O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: Almeida Filho, J. C. P. de. & Lombello, L. (Orgs.). *Identidades e caminhos no ensino de Português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. (Org.). (2009). *Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. De; Lombello, L. (Orgs.). (1992). *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes.
- Barcelar da Silva, A. J. (2008). Rituais linguísticos como fórum para participação e contextos para transferência em um grupo de estudantes de Português como língua estrangeira. In: Wiedemann, L. & Scaramucci, M. V. R. (Orgs./ Eds.). Campinas, SP: Pontes.
- Brewer, W. F. & Nakamura, G. V. (1984). The nature and function of schemas. In: Wyer, R. W. & Srull, T. K. (Eds.). *Handbook of social cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brown, D. H. (2007). *Principles of language learning and teaching*. 5.ed. USA: Pearson Education Inc.
- Ferreira, I. A. (1998). Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: Silveira, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, I. A (2002). In: Júdice, N. *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. São Paulo: Intertexto.
- Freire, P. (2012). *Pedagogy of the Oppressed*. NY: Continuum International Publishing Group.
- Guimarães, E.; Orlandi, E. P. (Orgs.). (1996). *Língua e cidadania*. Campinas, SP: Pontes.
- Rapaport, R. (2008). *Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira – comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: Ibipex.
- Turazza, J. S. (1998). O léxico em línguas de interface: dificuldades de aquisição de vocabulário. In: Silveira, R. C. P. da (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez.

**Florissi, Susanna (org). *Virando a Página: Atividades Lúdicas para aulas mais criativas*. 3ª Ed. São Paulo. Special Book Services Livraria (SBS), 2009. Pp. 417. ISBN: 978-85- 7583-145-8.**

Dayse F. Fonseca  
UNICAMP / CAPES

Nas conversas que travamos no universo dos encontros, dos fóruns e espaços comuns do aprender, onde professores de línguas estrangeiras se reúnem a fim de trocar experiências e compartilhar novos conhecimentos, é comum ouvir alguns deles mencionarem a dificuldade que encontram para trabalhar de forma lúdica em sala de aula. Necessidades variadas para os variados tipos de público exigem dos professores de línguas, certo ‘jogo de cintura’ quando pretendem unir aprendizado com momentos prazerosos, mesclados de brincadeiras com assuntos ditos sérios, como aprender a gramática da língua estrangeira, adquirir novo vocabulário, lidar com tarefas, entre outros assuntos.

*Virando a Página*, um livro de atividades lúdicas, elaborado com o fim de contribuir com ideias e sugestões eficazes, versáteis e dinâmicas para facilitar e aprimorar o desempenho de professores de línguas, como afirmam seus autores, cumpre, de fato, essa finalidade.

Uma edição de bolso, composta de 417 páginas, possui a habilidade de guiar o professor ao nível adequado para cada atividade lúdica, além de orientá-lo através de indicações chamativas e delicadas as quais conduzem para práticas individuais, em pares e em grupos. Escrita, leitura, conversação e compreensão oral, características das atividades, são indicadas do mesmo modo, por leves traços de desenhos, com os quais se torna prazerosa e fácil a relação com o leitor. São mais de trezentas (300) ideias para serem aplicadas em sala de aula.

Como os assuntos são, naturalmente, variados, treze imagens foram adotadas com o intuito de organizar e facilitar a leitura da obra apontando, por exemplo, para temas como: músicas, vídeos, poemas, business, revistas e jornais, jogos, entre outros.

O que chama a atenção, de pronto, é a simpatia que o livro transmite. A propósito, quando se interage com ele, percebe-se que sua simpatia e leveza é resultado de um trabalho muito bem orquestrado, o qual uniu forças de diversos professores, na verdade, doze professores experientes, pertencentes ao campo das línguas estrangeiras, os quais certamente dedicaram muito tempo e carinho à sua confecção. *Virando a Página* nos aproxima com naturalidade de um universo lúdico, com o qual desejamos trabalhar, no entanto, muitas vezes, receamos, por ser para muitos professores, um campo que foge à tradição e à racionalidade da maioria das aulas de línguas estrangeiras.

Foi curioso o primeiro encontro travado com o *Virando a Página*: andanças

'*pra cima e pra baixo*' com o livrinho editado pela SBS, o qual dá para abraçar com uma das mãos e carregar a qualquer cantinho com a curiosidade única de refletir sobre, onde, como e com quem trabalhar tantas dicas. *Virando a Página* pode, sem dúvida alguma, transformar-se em um dos inseparáveis livros de cabeceira de um professor de línguas.

A terceira edição atualizada, ainda nos traz uma novidade que faz toda a diferença das edições passadas. É que esta, conta com um DVD ROM com trinta e cinco (35) atividades interativas em seis (6) idiomas, que podem ser realizadas no computador pessoal ou nas lousas interativas. Os idiomas que constam do DVD ROM são: o alemão, o espanhol, o francês, o italiano, o inglês e o português, sendo as atividades com recursos multimídia, destacadas nas páginas amarelas, o que facilita a busca do professor por esses recursos.

A indicação do DVD ROM é ampla, podendo ser utilizado nas escolas de idiomas, nos cursos ministrados nas empresas, além de sua aplicação ser apropriada para escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

*Virando a Página*, nos inspira e nos instiga a testar um jeito novo de abordar a aprendizagem de línguas pela ótica do divertido, do que é prazeroso, e desse modo, abre um amplo caminho para a reflexão e discussão a respeito dos muitos modos que dispõe um professor de Língua Estrangeira (LE) para a execução de suas práticas em sala de aula.

**Website: Duolingo** - <http://www.duolingo.com/>

Ellen M. Oliveira

*University of Southern California*

The Duolingo website offers an online resource with lessons in several languages, including Brazilian Portuguese, and it also has English lessons for speakers of romance languages. The goal of this program, according to its website, is to “build a world with free education and no language barriers”. Duolingo currently offers 68 blocks/lessons in Portuguese fully available online for free, downloadable as an app for iPhones, and Android phones. The program allows the learners to change between devices at any point without losing their placement in the lesson, or to change between the different languages.

The Duolingo program is custom-made for the individual to learn a language, but it also allows the creation of a group competition among friends. The program is designed to look more like a game than a regular language-learning program. The Portuguese program has a skill tree with themed blocks, and the lessons are inside each of the blocks. The learning process starts with the ‘Basic 1’ block, and the following blocks are not available until the user has completed the previous lesson block, or has tested out of it, as you would find in a videogame. Each block has a different number of lessons,

e.g., 'Basics 1' has three lessons, while 'Basics 2' has five. By moving the cursor on top of a block the user will see its theme, some sample words, and the requirements for that block. Once the lesson block has been started the block information will also contain the user overall word strength, and achievements. The blocks are composed by a very extensive number of drilling exercises on the block's theme, as well as the content from previous blocks. The exercises are mainly based on translations between Portuguese-English, English/Portuguese.

The Duolingo website offers the user a profile with information on their progress in the lesson, and the group competition, this being an optional tool. The program offers supplementary practice through original reading material in Portuguese, this is found in the immersion tab. This tab aims to provide users with material to read and translate. The immersion material has different categories, providing the user with the possibility to read and translate articles on a variety of topics. The articles can also be selected in relation to their popularity, the newest additions, or the previously translated material. One of the website's experts has mentioned that Duolingo has been working on a more guided approach to the immersion tab by recommending articles that users can read and translate after they have finished specific lessons. After an article has been selected, the user/learner has three viewing options, the original, the translation or both versions side-by-side. The website also offer discussion boards, so the users can share their feedbacks, comments, and ideas. There is also a tab where all the vocabulary for the blocks is stored, in it the learner can see the word, its different forms, the skill it comes from, when it was last practiced, and the how well the learner did with it, its strength.

As the user starts a new lesson block, there is the option to go through the entire lesson, or to test out of it. In the website, as a particular lesson progresses new words appear highlighted, and with an icon of a small gift, informing the user that it is a new word. At any point during an exercise the user can get a translation, or in-depth explanation on a word or a concept by moving the cursor on top of it. The program allows any question to be answered or skipped. When a question is skipped the bottom of the page becomes a light red color, and it shows the correct answer. Another side effect to skipping a question is the lost of a lifeline; each new block starts with three lifelines. The learner will lose lifelines by skipping or making a mistake, and once the user is out of lifelines, the learner has to restart that block. Most exercises are comprehension checks, translations from Portuguese/English or English/ Portuguese, from written and/or audio texts; listen and type in Portuguese (letters with diacritics are provided); providing the most likely answer based on pictures (this has a hint in English for the word expected); or multiple-choice exercises. Once a question is answered the user is required to check the answer before moving to the next

exercise. The moment a user requests to check an answer, a variety of information is provided, such as a translation, any necessary corrections (correct answers turn the bottom of the screen green, while wrong answers turn it a light red), and advises (such as “pay attention to the accents”). During this step it is also possible to report a problem with the exercise, or discuss it with other users. After checking it, the learner can move on to the next question.

The app is one of the more innovative aspects of this program, which allows the user to learn a language on the go. It resembles the website in most things, but it looks even more like a game than the website, since it is more compact. The way the app was developed inspires the learner to keep working on the exercises in order to finish a block, and unlock the next one.

Overall the lessons are level appropriate, and fun. The vocabulary has been well developed, if the user selects a word that was not in the lesson but that has the same meaning, e.g. ‘menina’, ‘garota’, ‘guria’, the program recognizes it as being a correct answer. However, many of the blocks have too many drill exercises, before a user can move on to the next block. Another aspect that requires review is the quality of the audio files. Some of the files are very difficult to understand, due to its quality or for being too fast. On a positive note, the user can replay the audio file as many times as needed, or select to listen to a slower version of the file (which is much slower).

The downside of Duolingo is the constant use of English translations. The use of more exercises with images could represent a considerable improvement to the program, and also help learners. And considering the game-like style of the program, the use of more images, or videos would help improve the experience as a whole. Another point to consider is the lack of speaking practice. Despite the obvious difficulties presented by the mechanics of how to introduce speaking into the program, the presence of this skill would make Duolingo a more complete program. As a classroom tool, Duolingo presents a couple of difficulties, such as the need to finish a block before getting access to the next one, the large number of exercises to finish at any given block, and the constant use of translation. On the other hand, I can see it as being a fun way for the students to test their knowledge of a specific subject by using the ‘test out of this skill’ tool, especially for the first few levels.

Above all, Duolingo is a major step towards the use of technology in the process of learning a foreign language. And the fact that it was developed to allow people to compete among their friends, give it a more sociable characteristic than just another online language instruction website. And despite the constant use English in teaching the language, its game like style makes it a more approachable, and fun way of learning a new language.

**Website: Global Language Online Support System (GLOSS) from the  
Defense Language Institute (DLI), Foreign Language Center -**

<http://gloss.dliflc.edu>

Eduardo Viana da Silva

*University of California Santa Barbara*

The Defense Language Institute (DLI) has created an online resource with language lessons on reading and listening in over 24 languages, including Portuguese. The Global Language Online Support System (GLOSS) currently offers 180 lessons in Brazilian Portuguese. It is to my knowledge the biggest online support system on language lessons available in Portuguese nowadays, and perhaps one that is not well known among language instructors and professors, unless if you are part of the military system. Nevertheless, the DLI has promoted its website in conferences, as in the AATSP Conference in Washington D.C. in 2011. The lessons are fully available online for free, or can be ordered in CDs/DVDs at a cost.

The Portuguese lessons at GLOSS are tailored to individual work and are meant to be used as a tool for extra-curricular practice. However, their adaptation to a classroom setting is also a possibility. Each lesson has between 4 and 6 stages, including a pre-listening or pre-reading activity, the main exercises and a wrap-up of the lesson. GLOSS emphasizes the use of authentic material that is level appropriate according to the ACTFL guidelines for the OPI (Oral Proficiency Interview). The breakdown of levels in this website is as follows: level 1 (61 lessons) 1+ (41 lessons); 2 (47 lessons); 2+ (29 lessons); 3 (2 lessons); 3+ and 4 (no lessons). Level 1 corresponds to a survival language skill; level 2 is described as limited working proficiency; level 3 is general professional proficiency; and level 4 is advanced professional proficiency.

Almost all lessons are in levels 1 and 2, which would correspond to a first and second year language course in college, and are focused on structural, discourse, lexical, or socio-cultural features of the language.

The toolbar for each lesson contains the following: *glossary* (Portuguese-English, and audio record for each word); *source* (full transcript of audios/videos or full texts with and English translation); *info* (information about the lesson: skill modality, level, topic, completion time, language feature, objective, competence, copyright info, and developer); *resources* (other websites on the topic of the lesson, normally Wikipedia); *tutorial* (in English); and *feedback*.

As a particular lesson progresses there are hint tabs (vocabulary translations or tips), check tabs (the final answer for questions), and the teacher's note (grammar explanations, important information, etc.). The listening and reading assignments are also presented in segments and in full, according to the task. Most exercises are comprehension checks (true and false, answering

questions by typing the answers, matching items in two columns, multiple choice, etc.).

Overall the lessons are well planned and level appropriate. However, there are a few occasions when a lesson at a certain proficiency level develops a structure of a higher level, but those are isolated cases. There are also comprehension questions in some exercises that are copy and paste from the text, or do not require a textual analysis, but, again, this applies to only some lessons. What distinguishes this website is the authenticity of the material (flyers, news reports, articles, audios, etc.). Another positive point is the audio recording of the readings done by native speakers. The lessons also inform students on the different registers in Brazilian Portuguese through cultural notes and teacher's notes. For example, a lesson on the news points out the different language registers (colloquial and formal) between the reporter and people being interviewed in the streets, highlighting the usage of *tô* and *pra*, instead of *estou* and *para*, among other examples. The frequent cultural comments are also an important aspect of the material.

The downside of GLOSS is that the exercises rely on English translations for most aspects of the lessons. A suggestion would be to find ways of presenting the material with less reliance on English, even though it is tailored to an English speaking audience. The constant Portuguese-English translations and word lists can also be counterproductive, and less effective with a visual learner. The use of more images would facilitate the assimilation of new vocabulary, especially at levels 1 and 1+. Also, since the material is geared towards English speakers, it does not address the potential of other language groups learning Portuguese, as in the case of the increasing number of Spanish speakers in American colleges taking Portuguese classes. Lessons for Spanish speakers would be an asset, particularly at the lower levels. At the moment there are almost no lessons on more advanced levels (3 and 4). I also experienced some difficulties accessing the website which would be down from time to time, and this is a problem for a student or a class that would rely on this online system. It is somewhat understandable since GLOSS is a gigantic program with over 6,000 lessons in several languages, but hopefully it will improve its online reliability.

GLOSS also offers a certificate of completion per lesson, printable through the website in a diploma style from the Defense Language Institute – Foreign Language Center – Presidio of Monterey, California, which could be a motivational factor for some students. Another tool is a diagnostic reading assessment (the listening assessment for Portuguese is under development). The reading assessment is a test based on three reading passages that change according to the test taker's performance and it provides the student with what GLOSS calls a diagnostic profile in the language tested.

Above all, GLOSS is a major step towards the use of online material in support of language classes. In the case of Brazilian Portuguese, GLOSS is

helping to fill a gap of organized and well-developed language lessons online. The fact that the system reflects the OPI proficiency guidelines gives an assurance that at least most of the material is level appropriate and authentic.

**Pimentel, Carlos. *Português Descomplicado*. (6<sup>a</sup> Ed). São Paulo: Editora Saraiva, 2009. Pp 222. ISBN 978-85-02-07782-9.**

Eduardo Viana da Silva  
*University of California Santa Barbara*

O livro de bolso intitulado *Português Descomplicado* é um guia de gramática destinado ao público brasileiro, mas que certamente tem seu espaço em salas de aula de português como segunda língua ou como língua estrangeira. O livro é dividido em 11 capítulos, nos quais são abordadas as diferentes estruturas gramaticais. Tais estruturas vão desde palavras variáveis e invariáveis aos conceitos de semântica e estilística. Um dos pontos positivos deste guia é o uso constante de tabelas, praticamente todo o conteúdo do livro é apresentado a partir de tabelas.

Metodologicamente, as chamadas “Fichas de Apoio” facilitam a visualização do ponto gramatical apresentado. Por exemplo, ao tratar dos verbos abundantes, aqueles que apresentam duplo particípio, o livro oferece a “Ficha de Apoio III – verbos abundantes”, com a contextualização dos verbos através de frases; como no caso do verbo aceitar: “aceitado – aceito – Eu havia aceitado o convite. – O convite foi aceito por mim” (47).

Além das “Fichas de Apoio”, o livro apresenta uma sessão intitulada “Fique Atento!” com esclarecimentos sobre o uso de formas gramaticais pertinentes à unidade estudada. Por exemplo, ao apresentar a flexão do adjetivo o autor introduz “Fique Atento!” para chamar a atenção sobre o uso de adjetivos uniformes, como no caso: “homem carioca – mulher carioca” (15). As sessões “Fique Atento!” são curtas e frequentes e estão distribuídas em várias partes de cada capítulo, auxiliando o estudante na fixação de conceitos e palavras complexas. Além disto, cada “Fique Atento!” possui um desenho pertinente ao tema, o que torna o material menos denso e mais interativo.

Outro ponto positivo de *Português Descomplicado* é o índice remissivo ao final do livro. A partir deste índice, o estudante pode localizar a página (ou as páginas) que contém informação sobre o ponto gramatical procurado, facilitando assim a utilização do material.

Carlos Pimentel organizou um guia de gramática prático e com exemplos que refletem o linguajar corrente brasileiro. Não se trata de uma reimpressão de material com exemplos de um português arcaico, ao contrário, o autor realmente utiliza-se da língua portuguesa correta do dia-a-dia como a base da configuração e organização do livro. Os exemplos de frases são tão relevantes quanto atuais. Uma sessão muito útil, tanto para brasileiros como

para estrangeiros são as “Fichas de Apoio” com “As grandes dúvidas do dia a dia”. Nesta sessão, o autor lista e explica a diferença de palavras e expressões problemáticas da língua portuguesa, como o uso de “onde” e “aonde”. Salienta-se ainda a ficha intitulada: “Grafia de palavras que costumam causar dúvidas”, na qual o autor lista palavras como “faxina” e “sarjeta”. Este livro também inclui a nova ortografia do português, com fichas de apoio que se dedicam à explicação das novas regras ortográficas. *Português Descomplicado* é útil para turmas de português intermediário e avançado. Não o recomendaria para turmas iniciantes, visto que o livro foi concebido para o uso de brasileiros e, portanto, o vocabulário das explicações constitui por si só um desafio para um estudante iniciante. Por exemplo, ao explicar o uso de substantivos, o autor os define como “palavras que designam os seres”. Tal definição dificulta a compreensão de um aluno iniciante porque o vocabulário utilizado é acima do nível de entendimento deste tipo de estudante (a não ser que o aluno seja um falante de espanhol). Porém, o livro é acessível a partir dos níveis intermediários e, como um guia, pode ser usado por alunos de várias turmas. Outra vantagem é a flexibilidade em sua utilização, o estudante (ou professor) pode utilizar o livro a partir do capítulo que lhe interessar, não é necessário seguir uma sequência específica. É importante ressaltar também que esta edição é centrada no português brasileiro e não apresenta as variantes gramaticais do português continental, o que dificulta a sua utilização em salas de aula que tenham uma ênfase no português europeu.

Outro aspecto que merece destaque é o custo relativamente baixo deste material, especialmente se for utilizado por todo um ano acadêmico. No Brasil, *Português Descomplicado* pode ser encontrado em livrarias por menos de 30 reais e nos Estados Unidos pode ser adquirido por menos de 40 dólares. No entanto, é preciso manter em mente que *Português Descomplicado* não é um material que substitui um livro-texto. Mais do que nada, trata-se de um material de apoio às aulas de português, mas não possui atividades ou exercícios. Ainda que *Português Descomplicado* não possua nenhuma página de exercícios, o mesmo atende às necessidades de esclarecer pontos gramaticais de uma forma clara e concisa. Por este motivo o livro apresenta o formato de um guia de bolso e não de um livro texto. A grande contribuição de Carlos Pimentel é justamente esta, a de apresentar estruturas complexas da língua portuguesa de uma maneira “descomplicada”.



**PORTUGUESE  
LANGUAGE  
JOURNAL  
VOLUME 8, FALL 2014**

**“Best Practices Integrating the ACTFL Five C’s in  
Portuguese/PLE”**

**Editor:  
Margo Milleret, Emerita  
University of Mexico**

**A comunidade brasileira nos Estados Unidos como base do  
currículo de PLE: Os 5Cs aplicados ao ensino de português como  
língua estrangeira**

Cristiane Soares  
*Tufts University*

**Dramatic Monologues for Advanced Low Portuguese Civilization  
and Culture Students**

James Hussar  
*California State University, Fullerton*

**Pelas contas do rosário! A inserção da cultura brasileira através dos  
bordões novelísticos nas aulas de PLE**

Sílvia Ramos-Sollai  
Jamile Forcelini  
Alan Parma  
*Florida State University*

**Storyboard as a pre-activity for Brazilian Portuguese films**

Denise M. Osborne  
*University of Arizona*

**Communication and Other C’s: A Study of What Portuguese  
Instructors Want in Textbooks**

Blair Bateman  
*Brigham Young University*

## Reviews

**Gomes, Laurentino 1808.** Sao Paulo:Editora Planeta do Brasil, 2007.  
**Pp.365, ISBN 978-85-7663-320-2.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

**Gomes, Laurentino 1822.** Rio de Janeiro:Nova Fronteira  
**Participações S.A, 2010. Pp.351, ISBN 978-85-209-2409-9.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

**Gomes, Laurentino 1889.** Sao Paulo: Editora Globo S.A. 2013. Pp.415,  
**ISBN 978-85-250-5446-3.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

**Sobral, Patrícia Isabel, and Clémence Jouet-Pastré. *Mapeando a língua portuguesa através das artes.*** Newburyport: Focus, 2014. Pp  
**258. ISBN 978-1-58510-343-0.**

Fernanda Guida  
*University of Georgia*

**Whitlam, John. *The Routledge Intermediate Brazilian Portuguese Reader.*** New York: Routledge, 144pp. ISBN-13: 978-0415693332  
**ISBN-10: 0415693330**

Mercia Flannery  
*University of Pennsylvania, Philadelphia, PA*

# A COMUNIDADE BRASILEIRA NOS ESTADOS UNIDOS COMO BASE DO CURRÍCULO DE PLE: OS 5CS APLICADOS AO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Cristiane Soares  
Tufts University

## Resumo

O presente ensaio irá descrever a experiência com a implementação do Aprendizado de Língua Baseado na Comunidade (*Community-Based Language Learning*) como forma de integrar Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades (5 Cs) ao ensino de português como língua estrangeira (PLE). Partindo da experiência da comunidade brasileira imigrante no estado americano de Massachusetts, o artigo mostrará como esta comunidade serviu de base para a reformulação do currículo de um curso avançado de Comunicação e Composição em português. O trabalho percorrerá ainda sobre o impacto proporcionado por visitas semanais à casa de famílias, negócios, igrejas, escolas e centros de auxílio a imigrantes brasileiros no aprendizado e na inserção dos alunos na(s) cultura(s) das comunidades brasileiras residentes nas cidades de Medford, Somerville e Cambridge. Trechos dos relatórios escritos pelos alunos serão analisados de forma a destacar a ênfase nos 5 Cs e para demonstrar como a experiência contribuiu para melhor instruir os aprendizes quanto à língua, à cultura e à realidade dos imigrantes brasileiros que vivem nesta região.

## Introdução

Integrar de forma efetiva e balanceada os onze standards que compõem as áreas de Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades (5Cs) conforme estabelecido pelos Padrões de Aprendizagem para Línguas Estrangeiras (*Standards for Foreign Language Learning*) propostos pela ACTFL pode ser um grande desafio, especialmente quando pretende-se criar currículos para cursos localizados fora do país de origem da língua em questão. Embora muitos programas nos Estados Unidos enfatizem não só a língua, mas também as culturas em língua portuguesa, são bastante escassos os cursos que se voltam para as comunidades imigrantes em território americano, integrando a realidade destas comunidades ao currículo de PLE. Como resultado, não raro vemos alunos proficientes na língua e com grande conhecimento sobre as culturas lusófonas, mas totalmente alheios à vida dos tantos imigrantes que vivem nas comunidades próximas.

Jouet-Pastre e Braga (2004), num artigo que relata uma experiência pioneira de integração da abordagem de aprendizagem baseada na comunidade ao

ensino de português, já haviam atentado para esta questão. Neste trabalho, as autoras analisaram a percepção de alunos universitários em relação às comunidades lusófonas mais representativas na região da Nova Inglaterra. Dentre os resultados mais significativos, elas apontaram a falta de consciência por parte dos alunos sobre a imigração e as políticas migratórias nos Estados Unidos, bem como o desconhecimento, por parte dos alunos, sobre as dimensões das comunidades lusófonas na área de Boston.

Destacando os benefícios da aprendizagem de língua baseada na comunidade (*Community-Based Language Learning*), uma abordagem que toma como base a experiência das comunidades imigrantes para a criação e desenvolvimento do currículo de cursos de língua estrangeira, Jorge, Lópes e Raschio (2008) destacam que,

CBLE (Community-based language learning) emphasizes that language is a social practice, its meanings are constructed by social interactions, and linguistic and cultural proficiency are gained by contextualizing instruction and learning in communities who speak the target language. (...)“The more a language-learning experience is rooted in a community where that language is spoken, the more students use the language for extra-curricular activities that they feel are relevant and important and connect them with empathy to people of diverse cultures. (296)

Levando em consideração esta realidade e como professora e coordenadora do programa de português da Tufts University, localizada em Massachusetts, propus-me a reestruturar o currículo de um curso de sexto semestre de português, POR 22: Composição e Conversão II. Tendo como objetivo o desenvolvimento das habilidades comunicativas de alunos avançados, este curso pareceu-me ideal para incorporar um currículo baseado na realidade das comunidades de língua portuguesa localizadas ao redor do nosso Campus. Assim, o curso foi reestruturado de modo a incluir a revisão de estruturas avançadas do português, discussões de textos teóricos sobre a experiência dos imigrantes brasileiros nos Estados Unidos, além de incorporar relatórios semanais e trabalhos que teriam como base a experiência dos alunos em visitas semanais à comunidade. O curso contou com a participação de 7 alunos que, durante a primavera de 2013, ultrapassaram os muros da universidade para criar uma ponte cultural e linguística com as comunidades imigrantes daquela região. O objetivo principal do curso era proporcionar ao alunos um experiência mais autêntica com a língua e a cultura brasileira, fazendo, desta forma, que o currículo do curso pudesse atender de forma integrada e coerente os vários standards que compõem os 5Cs. Este trabalho é um relato desta experiência.

### **A língua portuguesa em Massachusetts**

Com mais de um milhão de falantes de português como primeira ou segunda

língua, o estado americano de Massachusetts concentra a segunda maior população de brasileiros residentes nos Estados Unidos (Census, 2011). Proprietários de 28% dos negócios do estado (Lima & Siqueira, 2007), os brasileiros não só fomentam a economia em Massachusetts (MA) como também impactam de forma significativa a identidade cultural e linguística de Commonwealth. No website oficial do governo do estado observa-se que, seguindo o espanhol, o português é a segunda língua estrangeira mais falada em MA, sendo a proficiência em português desejável nas mais diversas áreas de atuação. Com mais de 230 mil falantes concentrados nas cidades vizinhas de Somerville, Medford e Cambridge<sup>44</sup>, a integração das experiências vividas pelos imigrantes residentes nestas comunidades representava uma oportunidade única para enriquecer e tornar o currículo mais condizente com as diretrizes propostas pela ACTFL.

### **Compondo experiências em português: língua e cultura sob uma nova perspectiva**

Mantendo os elementos centrais do existente curso— comunicação e composição em português— o novo currículo foi desenvolvido com o objetivo de fazer com que as oportunidades de comunicação se fizessem tanto *nas* quanto *sobre as* comunidades imigrantes locais. Desta forma, os estudantes participavam de aulas semanais, que tinham a duração de 2 horas, para discutir textos teóricos<sup>45</sup>, revisar estruturas gramaticais e compartilhar suas experiências nas visitas à comunidade. Os textos selecionados para discussão versavam, primeiramente, sobre aspectos históricos, econômicos e sociais que contribuíram para o estabelecimento de comunidades portuguesas e brasileiras nos Estados Unidos e, mais especificamente, na região da Nova Inglaterra (Margolis, 2009; Martes, 2000). Em seguida, artigos que discutiam as percepções dos imigrantes sobre a vida nos Estados Unidos (Jouet-Patre & Braga, 2008; Martes, 2000), incluindo relatos publicados em jornais locais e em um jornal online<sup>46</sup> também foram discutidos. Por fim, outros assuntos pertinentes à vida nestas comunidades, como religião (Freston, em Jouet-Patre e Braga, 2008; Martes, 2000), educação bilíngue (Mota em Jouet-Patre e Braga, 2008), grupos de auxílio a imigrantes (Kirshner em Jouet-Patre e Braga, 2008; Martes, 2000), entre outros, foram igualmente abordados. O objetivo principal destas leituras era de informar e proporcionar aos alunos um primeiro contato com uma série de realidades que fariam parte de suas interações com a comunidade.

Como forma de integrar as experiências de dentro e de fora da sala de aula,

---

<sup>44</sup> <http://zipatlas.com/us/ma/city-comparison/percentage-portuguese-population.4.htm>

<sup>45</sup> Os textos selecionados para as discussões do curso estão incluídos na bibliografia.

<sup>46</sup> O website “Brasileiros nos Estados Unidos” (<http://www.brasileirosnos estadosunidos.com/>) foi uma das fontes constantes de consulta, já que sempre trazia assuntos atuais pertinentes às comunidades imigrantes

os alunos escreviam relatórios semanais que serviam como uma oportunidade de reflexão sobre as informações obtidas nos textos lidos e discutidos em aula em comparação ou em contraste com suas experiências vividas na comunidade. O conteúdo relacionado às estruturas da língua concentrou-se, inicialmente, no exercício da leitura e escrita de textos de diferentes gêneros (narrativos, argumentativos, dissertativos), assim como na revisão de estruturas particularmente pertinentes neste contexto. Como nos relatórios os estudantes deveriam contar, refletir e dar sua opinião sobre a experiência nas visitas semanais, revisões dos tempos verbais do pretérito e dos usos dos modos indicativo e subjuntivo, por exemplo, se fizeram particularmente necessárias. Além disso, outros tópicos gramaticais que impunham dificuldade de expressão para os alunos, tanto nas suas interações orais quanto na escrita dos textos, também foram trabalhados.

Finalmente, as visitas foram divididas da seguinte forma: nas duas primeiras semanas, os encontros se restringiram à sala de aula como forma de discutir os objetivos do curso, instruir os alunos quanto às visitas à comunidade e para organizar a logística de deslocamento da universidade até os locais de visita. Nesta oportunidade, os alunos também foram informados de que durante as 6 primeiras semanas, por uma hora, visitariam uma mesma família, previamente selecionada pela instrutora. Os alunos foram divididos em dois grupos e os dias e horários das visitas às famílias foram estabelecidos. Cada uma das famílias escolhidas tinha como elo principal entre a instrutora, os alunos e a comunidade uma *promotora*<sup>47</sup>, uma mulher da família para quem foram explicados os objetivos das visitas e o papel das famílias durante os encontros com os alunos. Um pequeno honorário foi pago pelo Departamento de Romance Languages a cada uma das famílias pela participação.

Nas demais semanas do semestre, os alunos, acompanhados pela professora, visitaram uma série de estabelecimentos comerciais (Restaurante Oásis, Padaria Modelo e Padaria Brasil, salão de beleza Monica's), um grupo de assistência a imigrantes brasileiros (Grupo Mulher Brasileira), uma igreja (Caminho, Verdade e Vida) e uma escola bilíngue inglês-português (Programa Olá, na escola pública King Open). Nas visitas aos estabelecimentos comerciais e à igreja— que foram acertadas previamente com os responsáveis— os alunos entrevistaram proprietários, consumidores e frequentadores sobre sua participação na comunidade brasileira local e sobre os benefícios de encontrar estabelecimentos que ofereciam seus serviços em língua portuguesa. No grupo Mulher Brasileira, os alunos tiveram a oportunidade de conversar com a presidente, Heloísa Galvão, bem como com voluntários do grupo que nos informaram sobre os vários serviços prestados pela instituição à comunidade. No programa Olá, os alunos

---

<sup>47</sup> O conceito de “promotoras” será mais amplamente discutido a seguir.

conversaram com professoras do programa bilíngue (Aida Bairos, Rejane Castro, Fabiane Nogueira e Luíza Raposo) e visitaram três salas de aula, onde puderam conhecer com alunos e observar a estrutura de ensino de um programa bilíngue.

### **As promotoras e suas famílias**

Um das ideias que me pareceu mais interessantes na abordagem do aprendizado baseado na comunidade, assim como proposto por Ethel Jorge<sup>48</sup>, foi o de reconhecer os indivíduos das comunidades visitadas como representantes legítimos da língua e da cultura estuda, portanto, como promotores do aprendizado proporcionado aos alunos. Jorge, López e Raschio (2008) afirmam que, se bem construída, a colaboração pode trazer benefícios mútuos para a universidade e a comunidade, apesar das disparidades de poder que possam existir (269). O ganho dos alunos em tal parceria é, sem dúvida, indiscutível, mas os autores também salientam que esta colaboração pode dar à comunidade uma nova e mais positiva identidade e um maior senso de pertencimento:

“when the community members are seen as assets (rather than problems), they gain a sense of agency, pride, and self-esteem that positively impacts them and their families.” (269)

O papel enquanto promotores do aprendizado, já que detentores de conhecimentos ricos e válidos, retira o estigma que tantas vezes acompanha os imigrantes, colocando-os em uma posição privilegiada na interação com os alunos. Uma nova dinâmica se impõe, assim, onde os primeiros assumem uma posição de educadores e os segundos, ainda nos seu papel de aprendizes, passam a reconhecer a validade e a riqueza desta experiência, tendo com os indivíduos da comunidade a mesma relação de respeito e admiração que teriam por qualquer professor da universidade. Esta interação pode ser ainda mais gratificante para os estudantes falantes de herança, que podem estender às suas próprias famílias esta mesma legitimação e respeito à língua e à cultura de herança, tantas vezes ausentes no seio das famílias imigrantes.

O fato dos alunos certamente pertencerem a grupos culturais e linguísticos e a grupos sociais e econômicos possivelmente diferentes daqueles dos promotores exige ainda que o professor prepare tanto uns como outros para as diferentes realidades que terão a sua frente. Jorge e Raschio (2009) insistem, por exemplo, na necessidade de se ter em conta a forma como as comunidades são redescoberta e as considerações éticas envolvidas em conectá-los ao processo de aprendizagem de línguas no campus. (290)

Uma das maiores preocupações quanto à escolha das famílias que

---

<sup>48</sup> Dr. *Ethel Jorge* é professora de espanhol na Pitzer College, editora associada da revista *Hispania* e tem relatado sua experiência com o *Community-Based Language Learning* em diversos artigos e workshops.

participariam deste projeto foi garantir que os alunos encontrassem ambientes de aprendizagem ricos e seguros, ao passo que as famílias fossem partilhando suas experiências e perspectivas enquanto indivíduos pertencentes a múltiplas culturas e sociedades. As promotoras foram instruídas, em encontros precedentes ao início do semestre, a compartilhar suas opiniões e vivências em relação aos tópicos que eram abordados em aula (religião, identidade, ensino bilíngue, direitos humanos), assim como para discutir outros temas que lhe parecessem relevantes e que fossem surgindo nas suas interações com os alunos (culinária, assistência médica, oportunidades de trabalho). Como promotoras neste curso, tivemos a imensa alegria de contar com o carinho e acolhimento de duas brasileiras, ambas casadas, residentes em Medford e Somerville, e que vivem nos Estados Unidos há mais de 12 anos. LA, casada e mãe de dois filhos, e ND, companheira de SM há 35 anos e com ela casada desde 2012, foram nossos elos de conexão com estas duas famílias, suas realidades e vivências enquanto imigrantes no solo americano.

### **Integrando os 5Cs ao Aprendizado de Língua Baseado na Comunidade**

Jorge, Lópes e Raschio (2008) destacam a correspondência existente entre os standards dos 5Cs e os objetivos do aprendizado de língua baseado na comunidade. Para mais claramente estabelecer esta correspondência, incluirei a descrição de cada um dos standards<sup>49</sup> e uma curta análise feita pelos autores, mostrando de que forma esta se alinha com os standards da ACTFL. Em seguida, farei alguns comentários pertinentes a minha experiência no curso recentemente descrito.

#### **Comunicação: *Comunicação em português***

Standard 1.1: Os alunos interagem em conversas, fornecem e obtêm informações, expressam sentimentos e emoções e trocam opiniões.

Standard 1.2: Os estudantes compreendem e interpretam a linguagem falada e escrita em uma variedade de tópicos.

Standard 1.3: Alunos apresentam informações, conceitos e ideias para uma plateia de ouvintes ou leitores sobre uma variedade de tópicos.

Em relação ao componente Comunicação, Jorge, Lópes e Raschio (2008) salientam a oportunidade que os estudantes têm de comunicarem-se na língua-alvo com integrantes das comunidades locais, dando-lhes a oportunidade de dar e receber informações, ao mesmo tempo que os

---

<sup>49</sup> Tradução e adaptação ao currículo de português feita com base nos standards da ACTFL <https://www.actfl.org/advocacy/discover-languages/advocacy/discover-languages/advocacy/discover-languages/resources-1?pageid=3392>

relatórios e discussões em aula dão aos alunos a possibilidade de expressarem seus sentimentos, emoções e opiniões (269). De uma perspectiva acadêmica, esta experiência mostrou-se particularmente profícua para os alunos, que tiveram inúmeras chances de interagir em português, praticando e refinando os três modos de comunicação (interpessoal, interpretativo e expositivo<sup>50</sup>), correspondentes aos standards de comunicação da ACTFL, através do constante exercícios de compreensão, interpretação e expressão na língua-alvo. A convivência com falantes nativos e necessidade premente de comunicarem-se principalmente- quando não unicamente- em português parece ter tido um impacto considerável no desenvolvimento das habilidades de compreensão e comunicação dos alunos. O constante contato com falantes nativos fez com que estes, ao final do semestre, estivessem mais confiantes e confortáveis ao se comunicarem em português. A constante revisão e reescrita dos relatórios contribuiu igualmente para o aprimoramento das estruturas mais avançadas da língua.

Por outro lado, o reconhecimento e carinho demonstrados pelos alunos em relação às famílias, aos voluntários que prestam serviços aos imigrantes, aos professores e alunos do programa bilíngue foi um dos fatores que me fez acreditar que esta experiência possa ter tido um valor especial para estes alunos e, quem sabe, contribuído para fazer com que atribuam um outro valor, mais íntimo e pessoal, a sua relação com a língua portuguesa.

“Essa semana foi a última visita [...]. Que tristeza! Antes de eu começar a falar sobre os temas que discutimos durante a visita, quero dizer que nossa experiência tem sido incrível.”

“Eu sou muito grato por tudo que nos ensinaram.”

“[...] era um grande prazer ir à casa delas [N e S] e ser recebida com muita felicidade, carinho, gratidão e amor.”

## **Culturas**

### ***Aquisição do conhecimento e compreensão das culturas lusófonas***

- |              |   |
|--------------|---|
| Standard 2.1 | Os alunos demonstram compreensão da relação entre as práticas e perspectivas das culturas lusófonas.                        |
| Standard 2.2 | Os alunos demonstram uma compreensão da relação entre os produtos e as perspectivas entre as diferentes culturas lusófonas. |

Atendendo ao segundo critério, Culturas, os autores destacam a oportunidade que os alunos têm de melhor compreenderem uma cultura estrangeira (269) quando em contato com a comunidade. Particularmente

---

<sup>50</sup> Communicative modes: interpersonal, interpretive, and presentational

interessante neste aspecto foi observar como os alunos reformularam algumas das suas opiniões e conceitos sobre a cultura brasileira, adaptaram estes conceitos às realidades locais, assim como ampliaram consideravelmente seu entendimento e consciência sobre comunidades geograficamente tão próximas (a da universidade e das comunidades imigrantes), mas sócio, econômico e culturalmente tão distantes.

“Este semestre tem sido muito difícil para mim, e foi muito construtivo sair da escola e interagir com pessoas “reais” que estão integradas na comunidade fora da Tufts. N e S ajudaram-me a lembrar que há outros problemas, mais importantes do que aqueles eu tenho na faculdade...”

“No início da visita, perguntamos se eles celebravam o Carnaval (a festa mais associada ao Brasil). Eles disseram que não, [...] porque embora gostem [do Carnaval], aqui [nos EUA] não há festas grandes, com música nas ruas e celebrações como no Brasil.”

“Escolhi este tema [educação bilíngue] porque sou da segunda geração de uma família portuguesa e nunca aprendi minha língua de herança. Agora, adulta, eu sinto que gostaria de ter aprendido a língua da família da minha mãe. Vejo como o português foi desaparecendo na minha própria família e estou determinada a continuar aprendendo para preservá-lo para os meus filhos. Não quero perpetuar na minha família a cultura monolíngue da sociedade americana.”

### ***Conexões: Conexão com outras disciplinas e aquisição de informação***

Standard 3.1: Alunos reforçam e aprofundam seus conhecimentos de outras disciplinas através do português.

Standard 3.2: Os alunos adquirem informações e reconhecem os pontos de vista distintos que só estão disponíveis através da língua portuguesa e suas muitas culturas.

Em relação ao terceiro critério, Conexões, Jorge, López e Raschio afirmam que os alunos frequentemente estabelecem conexões entre o que estão aprendendo na comunidade com outras disciplinas (269). Estas conexões eram sempre muito frequentes durante as discussões que fazíamos em sala de aula, mas puderam ser mais amplamente observadas nos trabalhos finais do curso. A grande maioria dos alunos optou por abordar temas relevantes para as comunidades, mas que também estavam vinculados aos seus *majors*, como educação bilíngue, direitos de imigração, políticas de relações

internacionais, educação especial, entre outros. Assim, além do evidente aprofundamento que estas conexões proporcionaram, alguns alunos também revelaram que para melhor entender a realidade das comunidades imigrantes nesta região eles intensificaram suas pesquisas e acabaram por obter informações nas suas áreas de estudo de que não tinham conhecimento até então.

“Ao aprofundar minha pesquisa sobre os direitos das minorias nos Estados Unidos, eu aprendi que as leis americanas permitem que uma pessoa que sofreu discriminação no seu país de origem por causa da sua orientação sexual pode pedir asilo nos EUA.”

**Comparações: *Discernimento sobre a natureza da língua e da cultura***

Standard 4.1: Os alunos demonstram compreensão da natureza da língua através de comparações do português com inglês.

Standard 4.2: Os alunos demonstram compreensão do conceito de cultura através de comparações entre as culturas estudadas e suas próprias.

Em relação às Comparações, os autores destacam que os estudantes começam a relacionar a própria língua e cultura com a língua e cultura das comunidades imigrantes sob uma nova perspectiva. Foi interessante observar que estas oportunidades não apenas serviram para ampliar os conhecimentos que os alunos tinham sobre a cultura brasileira, mas também para que refletissem e ampliassem seu conhecimento igualmente sobre a cultura americana. Um dos assuntos de muita recorrência nas primeiras semanas do curso, principalmente entre o grupo que visitou N e S, foi a questão do homossexualismo no Brasil e nos Estados Unidos.

“Depois da nossa conversa com N e S, eu perguntei a algumas de minhas amigas americanas que são homossexuais se elas já tinham sido vítimas de preconceito. Eu fiquei surpresa com as histórias que algumas delas me contaram.”

“Na realidade, eu nunca pensei que o Brasil fosse assim [um país preconceituoso]. Eu sempre achei que o Brasil era liberal [...] porque eu sei que São Paulo tem uma das maiores paradas gays do mundo”.

**Comunidades: *Participação em comunidades multilíngues em casa e ao redor do mundo***

Standard 5.1: Os alunos usam o português dentro e fora do ambiente escolar.

Standard 5.2: Alunos mostram evidências de se tornar aprendizes ao longo da vida, usando a língua por prazer e para enriquecimento pessoal.

Por fim, como ponto central desta experiência, encontra-se a Comunidade, onde os estudantes colocam em uso e expandem o material que tem sido

trabalhado em classe, usando a língua por prazer e para enriquecer seus conhecimentos, tornando-se assim, aprendizes para o resto da vida (Jorge, Lópes e Raschio, 2008). Para mim, um dos aspectos mais positivos desta experiência foi ver o carinho entre as famílias e os alunos e o reconhecimento dos últimos pela oportunidade de aprendizado que os participantes destas comunidades ofereceram a todos nós. Mesmo com todo meu entusiasmo e otimismo em relação ao trabalho que seria feito em parceria com a comunidade naquele semestre, em nenhum momento eu vislumbrei as proporções e o alcance deste aprendizado. Ao compartilhar as experiências destes imigrantes os alunos não só melhoraram sua proficiência em português, ampliaram seu conhecimento sobre a cultura brasileira mas, principalmente, tornara-se cidadãos mais conscientes e responsáveis, indivíduos mais capacitados a participar na sociedade em que se inserem.

### **Conclusão**

A implementação da abordagem de aprendizado baseado na comunidade ao currículo de um curso avançado de português mostrou-se eficiente para integrar naturalmente Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações e Comunidades. As trocas entre os alunos e a comunidade deram ao ensino e ao uso da língua portuguesa um objetivo prático e significativo, diluindo o caráter artificial que muitas vezes caracterizavam as atividades em sala de aula. O aprendizado proporcionado por esta abordagem ultrapassou os objetivos acadêmicos traçados no início do semestre, permitindo não só aos alunos, mas aos indivíduos da comunidade e à professora do curso a possibilidade de repensar e redefinir suas concepções sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira. Como resultado desta experiência, um novo curso avançado, “Português na Comunidade”, foi criado e será oferecido no outono de 2014. O curso seguirá o mesmo currículo mas dará aos alunos a oportunidade de trabalhar voluntariamente na comunidade. Para futuras experiências, seria importante considerar a implementação gradual desta abordagem em cursos de níveis intermediários e iniciantes de forma a expandir as perspectivas e objetivos dos alunos em relação ao aprendizado de português.

## Bibliografia

- Jorge, Ethel. (2006) A journey home: Connecting Spanish-speaking communities at home and abroad. *Hispania*, 89 (1), 110-122.
- Jorge. E., López, S. e Raschio, R. (2008) Moving beyond the classroom: Creating community-based learning opportunities to enhance language learning. *Hispania*, 91 (1), 269- 270.
- Jorge. E. e Raschio, R. (2009) Integrating community assets into the language learning process: a workshop at the AATSP Conference in Costa Rica. *Hispania*, 92 (2), 290.
- Jouet-Pastre, C. e Braga, L., (Ed). *Becoming Brazuca*. Harvard University Press: Cambridge, MA, 2008. Print.
- Jouet-Pastre, C. e Braga, L. (2005) Community-based learning: A window into the Portuguese-speaking communities of New England. *Hispania*, 88 (4), 863- 872.
- Magolis, M. *An invisible minority: Brazilians in New York City* (2009). University Press of Florida: Florida.
- Martes, A.C. (2000) *Brasileiros nos Estados Unido: Um estudos sobre brasileiros em Massachusetts*. Paz e Terra: São Paulo.



# DRAMATIC MONOLOGUES FOR ADVANCED LOW PORTUGUESE CIVILIZATION AND CULTURE STUDENTS

James Hussar  
*California State University, Fullerton*

## **Abstract**

The present essay describes the planning, implementation and evaluation of a dramatic monologue activity intended for Advanced Low Portuguese university students enrolled in a 300-level Portuguese elective course. Students choose and research an historical figure related to the course curriculum, assume the role of the individual selected, and write and perform a four-five minute speech from that individual's perspective in Portuguese, using organized, cohesive and detailed paragraph-length discourse. The activity, which culminates in a presentation at a student conference, integrates the standards for two of the ACTFL Five C's, Communication and Connections, while also potentially addressing standards from the Cultures, Comparisons and Communities goal areas.

**Key Words:** Drama methods, Language Instruction, Advanced Portuguese

## **Introduction**

Several recent studies consider the relationship between second language (SL) instruction and drama methods, broadly defined by Byram and Fleming as “a variety of different approaches ranging from various forms of role play, exercises and drama strategies to full participation in theatre” (143). Omaggio cites the versatility of role plays as an instructional method in the proficiency-oriented World Language classroom, noting that role play activities can be adapted for implementation at Novice to Advanced levels to encourage creative and authentic language use while also incorporating a cultural component (252-53). Likewise, Kodotchigova argues that the use of role plays and simulations in the L2 classroom contributes to the development of linguistic and cultural competencies by prompting students to reflect upon cultural differences while improving their speaking, reading, writing and listening skills in the second language. Cunico finds that L2 students derive similar benefits from the study and presentation of dramatic dialogues selected from published plays (23). In a study focusing on Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) pedagogy, Shapiro and Leopold point out additional benefits of incorporating drama methods in second language instruction, noting that the use of role plays engages students intellectually and promotes critical thinking skills in addition to facilitating

language acquisition (122-23).

Consistent with studies identifying the use of drama methods as a “best practice” in second language instruction, the present essay describes the planning, implementation and evaluation of dramatic monologues intended for Advanced Low Portuguese students enrolled in a 300-level Portuguese elective course, “Introduction to Luso-Brazilian Culture and Civilization,” at California State University, Fullerton (CSUF). The activity culminated in presentations at CSUF’s Eighth Annual Student Conference on Literature, Culture and Languages, a free event open to the public. Although the dramatic monologues focus on standards from two of the ACTFL Five C’s—namely, Communication and Connections—standards from the Cultures, Comparisons and Communities goal areas were also evidenced.

### **Activity Description, Rationale and Expectations**

The dramatic monologue constitutes one of two required presentations in the Introduction to Luso-Brazilian Culture and Civilization course intended for Advanced Low Portuguese students, as measured by the ACTFL Proficiency Guidelines. At a minimum, these students have completed two, four-unit Portuguese language courses as prerequisites, or demonstrated equivalent knowledge. The 300-level course explores major trends, events, groups and individuals of the Luso-Brazilian world, beginning with the legacy of Brazil’s prehistoric cultures, continuing with the arrival of Europeans to the Americas, and ending with the precursors of Brazilian independence. It utilizes Chapters 1-15 of Eduardo Bueno’s *Brasil: Uma História: Cinco Séculos de um País em Construção* as the primary course text, complemented by secondary readings, video clips, feature films and instructor-prepared materials including handouts, PowerPoint presentations and a course Moodle site.

During the Spring 2014 semester, the monologue counted for 10% of the overall course grade. Students completed most of the work outside of class, although portions of three class periods, totaling approximately two hours, were dedicated to preparation and practice in class. The dramatic monologue assignment requires students to choose and research an historical figure related to the course curriculum, assume the role of the individual selected, and write and perform a four-five minute speech from that individual’s perspective in the target language, Portuguese. Consistent with ACTFL guidelines for Advanced learners, students must use organized, cohesive and detailed paragraph-length discourse to explain important aspects of the historical figure’s life. Moreover, they must prepare a handout in Portuguese that summarizes key ideas from the presentation for distribution to the audience immediately prior to the monologue performance. The presentation of the monologues takes place in a “smart” classroom equipped with computers, projectors and speakers, and students

may incorporate props, costumes, PowerPoint presentations, music and other media into their performances.

Student Learning Outcomes for the activity align with CSUF's General Education (GE) requirements for two categories: Explorations in the Humanities and Cultural Diversity. Courses satisfying these requirements prepare students to recognize and discuss complex relationships involving gender, ethnicity, race, sexual orientation, religion and class from cross-disciplinary perspectives. Within the broader context of General Education, the Introduction to Luso-Brazilian Culture and Civilization course aspires to develop not only the students' knowledge of, and appreciation for, Luso-Brazilian culture and civilization, but also their reading comprehension and ability to communicate in Portuguese, both orally and in writing. To that end, the dramatic monologue requires research on a relevant historical figure using authentic texts in the target language. Moreover, it includes written and spoken components, namely, the monologue script, the handout and the performance. As a result of participating in this activity, students will be able to explain the significance of major figures in Luso-Brazilian history and summarize important events from their lives, both orally and in writing, while demonstrating an Advanced level of performance in Portuguese or higher, as described by the ACTFL Performance Descriptors for Language Learners.

The deliberate choice of performance, rather than proficiency, descriptors to set expectations for the dramatic monologues reflects the scripted and rehearsed nature of the task as well as its emphasis on, and reinforcement of, previously-studied content and language structures. Nevertheless, the students' pace and pronunciation during the presentations should approximate natural speech. Moreover, the monologue performances encourage extemporaneous language use at an Advanced level of proficiency or higher. Because they may not read from a prepared text during the presentations, students are likely to improvise portions of their speeches from their notes and/or PowerPoint slides. In addition, a question-and-answer session following the monologue performances allows selected students to formulate spontaneous responses to audience questions in the target language.

Student work is evaluated across five equally-weighted categories: 1) the quality of the handout, including a bibliography citing a minimum of three valid sources in the target language, 2) the appropriateness of the duration of the performance, expected to last from four-five minutes, 3) pronunciation, 4) fluency, and 5) performance and creativity. While all students are held to the same standards, the activity offers ample opportunity for personalization and creative language use. Students choose the historical figures that they would like to represent, decide which facts from the figures' biographies they will include and/or feature in the monologues, determine how best to convey that information to an audience through discourse, tone and gestures, and

incorporate costumes, props, PowerPoint presentations and handouts to enhance their performances. As a result, the dramatic monologues challenge and engage the students intellectually and creatively while providing a memorable and often entertaining learning experience for both the presenters and the public.

### **Alignment with the ACTFL Five C's**

The dramatic monologue activity, while focused on the Communication and Connections categories, potentially addresses standards in each of the Five C's. With regard to the Communication goal area, students must understand and interpret written language in order to conduct research using source materials in Portuguese and, subsequently, to use the acquired information to create their monologues (Standard 1.2). Furthermore, students provide and obtain information through their research and presentations (Standard 1.1). Lastly, they express feelings and emotions (Standard 1.1) and present information, concepts and ideas to an audience of listeners (Standard 1.3) during their conference performances.

The interdisciplinary nature of the activity ensures that students meet standards in the Connections category. In the course of their research, preparation and performances, students reinforce and further their knowledge of other disciplines such as history, drama, anthropology, geography, archaeology and information technology (Standard 3.1). Moreover, they acquire information and recognize distinctive viewpoints only available through the target language and its cultures by engaging with sources written for native Portuguese speakers (Standard 3.2).

With regard to the Cultures goal area, students gain insights into the relationships between the products and perspectives of the culture studied (Standard 2.2) through their research as they consult authentic source materials (e.g. Portuguese-language textbooks, web sites, and videos). For example, students researching *bandeirantes* Antônio Raposo Tavares and Manuel Borba Gato encountered and synthesized different Brazilian and non-Brazilian perspectives on the *mito bandeirante*, the 1920s exercise in historical revisionism that recognized these and other polemical figures as Brazilian national heroes despite their indiscriminate enslavement and murder of thousands of indigenes.

The types of comparisons described in the Comparisons category, between the students' own language(s) and target language (Standard 4.1), and own cultures and cultures studied (Standard 4.2), are neither required nor explicitly assessed as part of the dramatic monologues. However, such comparisons represent natural byproducts of the research, writing and rehearsal processes of this activity. For example, many of CSUF's Portuguese students also speak and study Spanish. Consequently, their acquisition of Portuguese requires a constant negotiation of the similarities and differences between the two

languages. The same holds true for Portuguese learners who speak and study other languages, such as the native English, French and Vietnamese speakers who participated in the dramatic monologues activity. Moreover, students inevitably use their own cultures as points of reference when encountering new Luso-Brazilian concepts. For example, the *mito bandeirante* mentioned above can be understood and explained *vis-à-vis* analogous cultural phenomena such as the mythification of the *gaucho* in Argentina, or of the outlaw in the Western United States.

Lastly, by presenting the dramatic monologues at a conference open to the public, students use the target language within and beyond the school setting (Communities, Standard 5.1). Approximately thirty people attended the Portuguese panel at CSUF's Eighth Annual Conference on Literature, Culture & Languages. Audience members included students and faculty from several CSUF academic programs as well as residents of the communities neighboring the university campus. Although Communities, Standard 5.2, which relates to life-long learning, is an aspirational goal that is difficult to quantify and measure through any one activity, my hope is that exposure to, and participation in, the academic conference will motivate students to pursue future research and presentation opportunities.

### **Implementation and Evaluation: Best Practices**

Although students performed the dramatic monologues during the tenth week of the semester, they received an explanation of the activity and its requirements on the first day of the course. A description of the monologues appears on the course syllabus, which we reviewed and discussed in detail as a group. Moreover, an explanatory assignment sheet and evaluation rubric (see Appendix) were posted to the course Moodle site at the beginning of the semester. I also compiled and posted a list of important male and female figures related to the course curriculum, in part to compensate for the lack of women mentioned in the Bueno text. Consequently, students had access to multiple resources as well as ample time to develop their ideas.

In the meantime, other course assignments helped to prepare students to undertake the dramatic monologue activity. Daily readings from the Bueno text and accompanying, instructor-prepared homework assignments familiarized students with major figures of Luso-Brazilian civilization and culture, many of whom represented potential choices for the monologue. Moreover, an in-class presentation on an important person or event mentioned in the assigned readings preceded the dramatic monologues and shared several of the same requirements, such as preparation of a handout for classmates, evidence of research using a minimum of three credible sources in the target language, and clear and correct oral and written expression in Portuguese at an Advanced level or above, as per ACTFL performance descriptors.

As the conference approached, students completed a series of steps. Three class meetings (two calendar weeks) prior to the presentations, they confirmed the names of the historical figures that they would be representing so as to avoid redundancy and conflicts with classmates. Their choices included Mem de Sá, Paraguaçu, Xica da Silva, Clara Camarão, D. Maria I, Antônio Raposo Tavares, D. Carlota Joaquina, D. Sebastião, Duarte Coelho, Joaquim José da Silva Xavier (more commonly known as “Tiradentes”), Zumbi, Domingos Jorge Velho, and Manuel Borba Gato. During the second class meeting prior to the conference, students briefly shared their progress and research to date in small groups. Finally, a portion of the class meeting prior to the conference was dedicated to rehearsal in pairs or small groups. Following the rehearsal, students drew numbers to determine the order of their conference presentations.

During the conference, student volunteers digitally recorded each dramatic monologue. In order to evaluate the monologue, I viewed these recordings while consulting notes taken during the performances. The evaluation rubric used combines aspects of analytical and holistic scoring. With regard to the former, the rubric lists the five assessment categories described above for individual rating on a scale ranging from “Unsatisfactory” to “Excellent.” In deference to an holistic approach, however, these ratings are not assigned specific point values. Rather, they inform a paragraph-length narrative labeled “Comments/Suggestions” that explains my general impressions, observations and rationale for the grade assigned. Instructors desirous of a more exacting rubric for scoring purposes may consider assigning a value of 20 points to each category and interpreting the ratings in terms of traditional letter-grade percentages, e.g. “Excellent” equals “A” (18-20 points), “Good” equals “B” (16-17 points), etc.

### **Response to the Activity and Lessons Learned**

The dramatic monologues were a success on several fronts. All students arrived prepared with materials and did at minimum an adequate job of presenting pertinent information from their subjects’ biographies in comprehensible Portuguese at an Advanced performance level or above. A few excelled by delivering convincing performances based on well-written and rehearsed original scripts, seamlessly incorporating technology into their presentations, and putting together simple yet representative costumes. Most audience members responded enthusiastically to the presentations, with several expressing interest in enrolling in upcoming Portuguese courses. In sum, the conference session proved a valuable academic experience for the presenters as well as an effective forum for promoting CSUF’s Portuguese program.

The strategic grouping of students during in-class practice and preparation no doubt contributed to the overall success of the activity. Although the 300-

level course and its requirements are designed for Advanced Low learners, the rather heterogeneous 2014 cohort included three Brazilian exchange students, two heritage Portuguese learners, and a few students at the Intermediate level. When assigning students to small groups, I distributed the native and heritage speakers as evenly as possible so that they would be able to collaborate with, and offer feedback to, their less-advanced peers. Consequently, the Intermediate learners were able to correct a substantial number of errors in language usage and pronunciation prior to their conference performances.

When implementing the dramatic monologue activity in the future, I anticipate adding a few components. Several current students mentioned that it would have been helpful to see some examples of good monologues prior to creating their own. To that end, I will select some exemplary recordings for viewing with future groups as well as write an instructor sample to perform in class. Moreover, I will schedule a full dress rehearsal of the monologues during the class meeting prior to the conference in order to provide practice time, encouragement and constructive criticism to the students. With such improvements, the next round of dramatic monologues should prove even more polished, enriching and memorable.

## Bibliography

- “ACTFL Performance Descriptors for Language Learners. 2012 edition.” *ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages*. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2012. Web. 4 July 2014.
- “ACTFL Proficiency Guidelines 2012.” *ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages*. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages, n.d. Web. 2 April 2014.
- Bueno, Eduardo. *Brasil: Uma História: Cinco Séculos de um País em Construção*. São Paulo: Leya, 2010. Print.
- Byram, Michael and Michael Fleming, eds. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches Through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Print.
- Cunico, Sonia. “Teaching Language and Intercultural Competence Through Drama: Some Suggestions for a Neglected Resource.” *The Language Learning Journal* 31.1 (2005): 21-29. Print.
- Kodotchigova, Maria A. “Role Play in Teaching Culture: Six Quick Steps for Classroom Implementation.” *The Internet TESL Journal* 8.7 (2002): n. pag. Web. 31 March 2014.
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. 3<sup>rd</sup> ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001. Print.
- Shapiro, Shawna and Lisa Leopold. “A Critical Role for Role-Playing Pedagogy.” *TESL Canada Journal* 29.2 (2012): 120-30. Print.
- “Standards for Foreign Language Learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century.” *ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages*. ACTFL: American Council on the Teaching of Foreign Languages, n.d. Web. 2 April 2014.

## Appendix

Dramatic Monologue Assignment Sheet and Evaluation Rubric

### Descrição do projeto:

Cada estudante assumirá o papel de uma figura histórica e preparará um discurso desde a perspectiva dessa pessoa, incluindo as principais informações biográficas. Preparará um esboço com as ideias importantes da apresentação para distribuir (30 cópias). Pode-se usar PowerPoint, vestir uma fantasia, etc.

### Expectativas:

- Duração de 4 a 5 minutos
- Esboço com as ideias importantes da apresentação para distribuir (30 cópias)
- Bibliografia com um mínimo de três fontes acreditáveis
- Apresentação que demonstra a preparação e a prática do estudante (não é preciso memorizar o roteiro, mas o ritmo e a pronúncia das linhas devem ser naturais)
- Criatividade

### Avaliação:

	Insatisfat ório	Problemá tico	Regular	Bom	Ótimo
<b>Esboço e bibliografia</b>					
<b>Duração apropriada</b>					
<b>Pronúncia</b>					
<b>Fluência</b>					
<b>Desempenho e criatividade</b>					

Comentários/sugestões:

Nota: \_\_\_\_/100



# PELAS CONTAS DO ROSÁRIO! A INSERÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA ATRAVÉS DOS BORDÕES NOVELÍSTICOS NAS AULAS DE PLE

Sílvia Ramos-Sollai  
Jamile Forcelini  
Alan Parma  
Florida State University

## Resumo

Este artigo metodológico tem por objetivo apresentar propostas de interesse em técnicas instrucionais (*instructional scaffolding*) para a inclusão de cultura brasileira sob o olhar televisivo. Os folhetins brasileiros vêm recriando realidades e ganhando funções didáticas inéditas. Independentemente da oscilação de seu status ao longo da história televisiva, ou da análise da produção artística, uma telenovela conecta comunidades através da comparação entre culturas. Por outro lado, em um movimento cíclico, os bordões novelísticos conectam a comunicação à comunidade, isto é, através de um discurso de identidade coletiva (comunidade), a personagem conecta (comparação) mundos real e fictício (culturas) com frases de identificação imediata. Assim, o reconhecimento dos bordões novelísticos como exemplares legítimos de partículas culturais nacionais é estendido ao ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros, como propostas educativas de inserção informacional e produção dirigida. Esta proposta pedagógica apresenta a fundamentação teórica e diretrizes para uma atividade com enfoque em cultura e bordões teledramatúrgicos. As atividades respondem à uma deficiência óbvia de dados culturais que tornem a combinação da língua e contexto do bordão adotado na atividade em um enredo de fácil aceitação.

*Palavras-chave:* folhetins brasileiros, ensino de língua portuguesa e cultura brasileira, bordões teledramatúrgicos, função catártica.

## Introdução

O presente artigo metodológico tem como propósito demonstrar o passo-a-passo, bem como desenvolver detalhes de simulação em sala de aula de como a carga cultural de folhetins pode otimizar o processo de inserção informacional num cenário de Português como Língua Estrangeira (PLE), com o objetivo global da integração dos 5 Cs propostos pela *American Council on The Teaching of Foreign Languages (ACTFL)* para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira: comunicação, cultura, conexões, comparação e comunidade. De acordo com a nomenclatura adotada pela sexta edição do

manual da *American Psychological Association* (2010), trabalhos deste cunho não têm por objetivo apresentar resultados, mas sim de prover detalhes suficientes para que pesquisadores acessem a aplicabilidade da metodologia aqui proposta através de ilustrações que propõem mudanças nas abordagens de PLE até então adotadas. Por exemplo, numa abordagem comunicativa (Almeida Filho, 2009, p.78), os bordões novelísticos podem ser reconhecidos como textos para uma ambientação cultural, os quais, de maneira produtiva, conectam as comunidades fonte e alvo através da comparação de textos. Entende-se por bordões novelísticos expressões idiomáticas que são recorrentes de uma personagem específico de uma telenovela e texto como todo processo de comunicação dotado de sentido (Guimarães, 2009, p.10), em que a aula propicia a sua concretização. Tratando-se de uma aula de língua estrangeira, estamos de acordo com Almeida Filho (2008, p.12) quando ele explica que aprender uma LE é aprender a significar, buscar experiências mobilizadoras para interação em uma língua que se *desestrangeiriza* gradativamente.

Numa imersão total, como por exemplo, no estudo de Português como Segunda Língua (PL2), a combinação de bordões novelísticos e a *desestrangeirização* é inerente ao cenário, praticamente natural, ainda que com variações individuais de absorção, aceitação e propagação, pois o sujeito escolhe comparar e conectar culturas fonte e alvo (Almeida Filho, 2008, p. 21). Ou seja, o aluno estrangeiro interage com a cultura local 24 horas por dia. Ele não depende somente da sala de aula para conectar, comparar e comunicar a cultura dos bordões se estiver inserido num cenário de PL2. No entanto, em PLE, a conexão e a comparação não são óbvias ou facilitadas pela comunidade. Por isso, em PLE, a distância cultural é perceptível em dois níveis: linguístico e referencial, isto é, distância de uso de linguagem e de correspondência, respectivamente. Ainda que seu uso seja restrito, ora para apresentar um ponto gramatical, ora para ensinar entonação, um bordão de folhetim pode ilustrar o uso de um material autêntico como um contínuo (Byram & Morgan, 1994, p.13-25). Por material autêntico, entendemos todo o material que não foi adaptado, simplificado ou criado para ser ministrado a alunos de línguas estrangeiras. Material autêntico é escrito (ou gravado) para um público comum e não especificamente para alunos, pois reflete um contexto situacional e cultural próprio (Benson & Nunan, 2005, p. 12). Dessa maneira, com esse sujeito PLE em mente, o escopo dessa proposta é amenizar a distância cultural através de uma comunicação autêntica.

É importante também ressaltar a posição da língua portuguesa no cenário global atual: uma língua que tem conquistado valorização internacional nas relações políticas, econômicas, científicas, tecnológicas e culturais (Sollai, 2011, p.17). Neste cenário, o fenômeno da globalização torna o enriquecimento das técnicas de ensino de português para estrangeiros uma necessidade urgente (Ramos-Sollai, 2013, p.15). Além disso, a língua e cultura

brasileiras, por meio da literatura, música e cinema, exercem uma atração no imaginário estrangeiro que faz do Brasil um destino turístico internacional importante. Todos esses fatores contribuem para aumentar o interesse pelo português. Há, portanto, que se investir na promoção da língua portuguesa como uma importante língua estrangeira, bem como na criação e propagação de atividades e materiais didáticos que reflitam a cultura e história brasileiras. A inserção da linguagem teledramatúrgica em sala de aula pode minimizar essa lacuna, gerando oportunidades reais de uso da língua sendo estudada em sala de aula, bem como aproximando os alunos de PLE da cultura brasileira e de sua expressão linguística.

### **A telenovela brasileira**

A grande popularidade da telenovela brasileira, que se inicia na década de 60 e que continuamente cresce como produto de entretenimento em massa, sendo exportada para diversos países, torna-se um meio de grande influência e conexão da cultura brasileira, principalmente na língua portuguesa. De acordo com Alencar (2002, p. 94) a telenovela brasileira adquire tamanha popularidade cultural a ponto de ser comparada a um divã brasileiro, onde cultura, identidade e sociedade como um todo são discutidas e interpretadas através da ficção. Sendo assim, quando a telenovela adquire o status de paradigma ficcional da América Latina onde a realidade é discutida por meio de modelos previamente estabelecidos, a linguagem se torna um elemento ímpar na interpretação dessa realidade (Alencar, 2006, p.1).

O impacto da telenovela brasileira na língua portuguesa se torna crucial a partir do momento em que o modo de falar e o vocabulário usado por uma personagem são incorporados na linguagem cotidiana da população brasileira. Desta forma, a língua portuguesa sofre uma influência significativa da narrativa teledramatúrgica que, conseqüentemente, promove um enriquecimento constante à língua, mas que também pode trazer desafios para falantes não nativos desta em processo de aprendizagem. O valor linguístico e cultural dos bordões novelísticos pode ser atingido pela conexão entre as diversas esferas geográficas e sociais. Conforme apresentado no referencial teórico a seguir, essa conexão se dá por intermédio da comparação entre a língua e a cultura fonte e alvo. Afinal, as telenovelas brasileiras apresentam amostras legítimas de culturas e comunidades, deixando seu status marginal na cultura brasileira para receber uma nova significação, como aponta Ribeiro:

Embora as telenovelas já tenham sofrido forte preconceito por serem consideradas entretenimento alienante que exerciam o poder de manipulação e faziam o telespectador perder a autonomia, essa visão foi superada. Hoje, sabe-se que elas funcionam como forma de mediação social, tornando-se uma narrativa sobre a nação (2014, p.12).

A popularidade da telenovela brasileira faz com que a mídia atue sobre fenômenos linguísticos da própria língua portuguesa ao prover expressões utilizadas por seus personagens, que acabam por serem incorporadas ao léxico da língua. Vale ressaltar que, atualmente, a popularidade de tais expressões se consolida com o seu uso frequente em mídias diversas como Twitter e Facebook. Inicia-se então uma relação de apropriação do comportamento da personagem e uma identificação do telespectador com a mesma, seguido pela apreciação mútua da personagem pelo telespectador e seu círculo de amigos, representado pela divulgação de tais comportamentos via mídia social.

A pertinência do presente estudo se justifica pelo fato de estreitar o distanciamento entre a escassa oferta de materiais didáticos e atividades pedagógicas no ensino de PLE que abordem temas de relevância nacional, representantes da cultura e da identidade da nação brasileira. Para tal, a ilustração da identidade nacional na linguagem televisiva artística é apresentada aqui como amostra de material autêntico em que comunicação, cultura, conexões, comparação e comunidade formam um espiral, contínuo e infinito.

### **Referencial teórico**

A fim de sustentar a atividade proposta, o seguinte conceito de identidade é adotado: *identidade é a qualidade de idêntico*, do que é o mesmo, porém instável. Tomamos a definição de Ortiz (1996 apud Ronsini, 2004, p. 109) para nosso estudo: identidade é a construção simbólica a partir de um referente utilizado para a definição de sua posição na estrutura social. Os referentes podem ser cultura, nação, território, grupo étnico, espaço, gênero, entre outros. Sob outro escopo, identidade também significa pertinência, passível, porém de transformação já que o ser humano não pode ser classificado de uma única e válida vez no decorrer de sua vida. A *identidade* nacional retratada nos folhetins brasileiros promove a *identificação* dos telespectadores num texto tramado entre ficção e realidade, onde qualquer definição é sempre inacabada ou incompleta.

Não há como definir um indivíduo com uma única e enclausurada forma para que esse carregue uma identidade coletiva, porém, há como digerir pequenas parcelas de conexão entre as comunidades real e fictícia. Um exemplo seria descrever a personagem anti-herói Félix, interpretado por Mateus Solano na novela *Amor à Vida*, de 2013-2014, de Walcyr Carrasco. Juntemos o momento histórico brasileiro de protestos aos objetivos temáticos específicos da trama em questão, tais como homossexualidade e paternidade, para alcançarmos uma prévia do que seria identificar alguém. A *identidade* é capaz de unir pessoas de ascendência racial diferente, mas que partilham a crença de uma origem e de um destino comuns em um determinado momento. Estabelece um sentido de homogeneidade para membros de uma comunidade e de

heterogeneidade em face dos outros grupos. São essas, dentre diversas outras, as características de identidade que nos interessam alinhar com as postulações de Hall (2000):

As identidades parecem invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter uma certa correspondência. Elas têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Têm a ver não tanto com as questões “quem nós somos” ou “de onde nós viemos”, mas muito mais com as questões “quem nós podemos nos tornar”, “como nós temos sido representados” e “como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios”. (Hall, 2000, p. 109 apud Silva, 2000, grifos do autor)

*Identificação*, por sua vez, é um processo de articulação constantemente em andamento; daí sua natureza complexa e ambivalente. *Identificação* representa desde formação de fronteiras, não necessariamente geográficas, até a reintegração na busca pelo pertencimento, isto é, sobreviver ao interstício. Somos alguém quando pertencemos a um grupo ou o sentimento da crença subjetiva numa origem comum que une sujeitos distintos. Os espaços oferecem, dessa maneira, terreno para a elaboração de estratégias de autosuficiência individual ou grupal. A *identificação* está aberta assimilando correspondência e exclusão, assim como a *identidade*, apesar de ambas poderem carregar uma conotação de completude. A esse respeito, diz Hall (2000, p.106): “A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre “demasiado” [...] ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade. Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différence*”. Hall continua e, com uma imagem de amarração para a sutura que representa o ponto de encontro entre o processo de formação (*identificação*) e o apego temporário (*identidade*), nos leva ao ponto de convergência, como observamos em:

Se uma suturação eficaz do sujeito a uma posição-de-sujeito exige não apenas que o sujeito seja “convocado”, mas que o sujeito invista naquela posição, então a suturação tem que ser pensada como uma *articulação* e não como um processo unilateral. Isso, por sua vez, coloca com toda a força, a *identificação*, se não as identidades, na pauta teórica. (Hall, 2000, p. 112, grifos e itálicos do autor)

Um exemplo disso é a ideia de identidade nacional como o somatório de valores culturais resultantes da vivência diluída na definição de quem somos. A cultura nacional, de onde nascemos e/ou pertencemos, é uma das mais importantes fontes de identidade nacional. Não somos brasileiros por escolha, e sim por compulsão, porém só podemos nos identificar com algo

se realmente pertencermos a ele. Alguns fatores básicos da nacionalidade, tais como fatos históricos, índios, portugueses e discurso fundador são provenientes das raízes evolutivas e consciência de nação e cidadão. Por discursos fundadores, entendemos, como Orlandi (1993, p. 13) e Zoppi-Fontana & Diniz (2010, p. 87), aqueles discursos que se estabilizam como referência na construção da memória nacional e que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país. A autora chama atenção para uma característica importante do discurso fundador – a sua relação particular com a “filiação” –, uma vez que o discurso fundador:

cria tradição de sentidos projetando-se (sic) para a frente e para trás, trazendo o novo para o efeito do permanente. Instala-se irrevogavelmente. É talvez esse efeito que o identifica como fundador: a eficácia em produzir o efeito do novo que se arraiga no entanto na memória permanente (sem limite). Produz desse modo o efeito do familiar, do evidente, do qual só pode ser assim (Orlandi, p.13-14).

O que define o discurso fundador é, ainda segundo Orlandi (1993, p.23), sua historicidade: “a ruptura que cria uma filiação de memória, com uma tradição de sentidos, e estabelece um novo sítio de significância”. A história é essencial para a produção de sentidos, uma vez que a língua só significa porque está inscrita na história, e se torna essencial para a apreensão destes sentidos que seja estabelecida a relação entre a língua e a exterioridade (Orlandi, 1999, p. 47). O sentido constitui-se como uma relação determinada do sujeito, afetado pela língua, com a história.

É importante destacar também a concepção de sujeito e língua aqui adotados. O sujeito é, portanto, “produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder” (Orlandi, 1999, p. 52). A autora continua explicando que se trata de um sujeito à e um sujeito da língua, o que promove o assujeitamento deste. O sujeito é afetado pela língua e pela história para que possa se constituir, para produzir sentido. Sem que o faça, ele não diz, ele não produz sentido. A ideologia é constitutiva do sujeito e dos sentidos, interpelando o indivíduo para que se produza o dizer. Dessa forma, não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia (Orlandi, 1999; Zoppi-Fontana & Diniz, 1997).

Os processos discursivos, contudo, não têm origem no sujeito, mas se realizam necessariamente neste. Aqui que entra o primado da memória do dizer, o interdiscurso, essencial no processo de constituição de sentidos, uma vez que estes não têm um início de direito (Pechêux, 1969, p. 101), estando sempre em movimento. Para que nossas palavras façam sentido, é preciso que já signifiquem, remetendo a um discurso ou a uma relação de sentidos previamente estabelecidos, movimentando os sentidos já produzidos acerca deste discurso (Pechêux, 1969).

A língua não é tratada como um sistema de signos, abstrato, mas como a “língua no mundo” (Orlandi, 1999, p. 17), sendo a linguagem concebida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. A língua não é, portanto, uma estrutura autônoma, mas só produz sentido na relação com o sujeito. A língua não é transparente, e, conseqüentemente, o sentido não é evidente. Só há sentido porque a língua se inscreve na história. Ao considerar o sujeito como constituído pela e na língua, podemos perceber como os bordões novelísticos, uma vez inseridos no vocabulário cotidiano dos brasileiros, inscrevem-se no imaginário, passando a fazer parte da constituição do sujeito nacional. Isso promove novas significações, novas produções de sentido, que vão resignificar o sujeito diante de sua própria língua. Os bordões, dessa maneira, inscrevem-se na memória discursiva, de tal modo que podem ser usados para reproduzir sentidos já existentes.

A língua, como importante fator de formação de identidade, celebra, então, o âmbito de mesmidade e nos remete ao ensino e à aprendizagem como práticas de produção social. Diversidade, hibridismo, multiculturalidade entre outras designações similares, ressaltam as diferenças ou características singulares que os grupos sociais possuem quando comparados entre si. Daí, a proposta teórica de integrar os 5 Cs da *ACTFL* aos bordões novelísticos em um espiral contínuo.

De fato, a cultura de massa nacional, como o carnaval, as telenovelas e outros ícones brasileiros, ampla e indiscriminadamente explorados nos livros didáticos de PL2 e de PLE, exporta o imaginário formador da identidade brasileira. Tais imagens, normalmente fragmentadas por conveniência acadêmica, não devem tentar almejar descrever a identidade brasileira em sua totalidade, porque essa tarefa é impossível e indesejada, já que fomentar estereótipos não desenvolve os 5 Cs ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Se inseridas como meras notas culturais, estáticas e superficiais, levam o estrangeiro a uma interpretação tendenciosa e até ao total descaso. A solução é fundamentada aqui como ininterrupta, e proposta na seção de metodologia como sucessiva, a fim de prever a integração de comunicação, cultura, conexões, comparação e comunidade como um trabalho único, porém inacabado devido à sua constante reformulação identitária.

### **Processo Metodológico**

O principal propósito do presente estudo é demonstrar como a carga cultural de bordões explorados nos folhetins brasileiros pode otimizar a aquisição de Português como Língua Estrangeira (PLE). Para que isso ocorra, busca-se promover atividades pedagógicas em sala de aula ao apresentar bordões linguísticos de telenovelas brasileiras, seguidos de atividades de compreensão e produção.

A fim de enfocar a cultura, mais especificamente a segunda cultura e a cultura do estrangeiro por telenovelas, desenvolvemos os seguintes passos

metodológicos:

1. Seleção de texto e/ou material autêntico na forma de cenas de telenovelas, em que a habilidade oral foi privilegiada como integrante do *corpus*.
2. Análise dos materiais recolhidos, a fim de compreender os possíveis efeitos de sentido produzidos pelos textos.
3. Verificação da integração dos 5 Cs de forma espiral e evolutiva.
4. Aplicação em sala de aula.

## **Materiais**

A primeira fase, a seleção de texto e/ou de material autêntico, desenvolve-se a partir de criteriosa seleção do corpus, a fim de identificar bordões que sejam produtivos para serem trabalhados em sala de aula, tendo em vista a aplicação dos 5 Cs. Para ilustração da proposta pedagógica, foram selecionados seis bordões abaixo explicitados, sendo todos retirados de telenovelas exibidas pela Rede Globo de televisão. Neste caso, a pertinência de seleção de tais bordões deu-se através da capacidade de incorporação linguística, ou seja, de serem inseridos em situações de fala e escrita cotidianas por falantes nativos. Para se verificar a validade de compreensão e popularidade das expressões selecionadas, tais bordões foram apresentados a 5 (cinco) falantes nativos, aos quais foi perguntado se eles conheciam estas frases, se eles sabiam a origem destas e qual o significado delas. Também foi pedido que fossem dadas notas de 1 a 5 referentes à popularidade destes bordões, sendo 5 o mais popular. A menor nota recebida por um bordão foi 4, o que nos garante o amplo conhecimento e popularização das expressões selecionadas.

A seguir apresentam-se os bordões selecionados, seguidos de sua análise, a fim de apreender suas condições de produção, seus efeitos de sentido e sua aplicação pragmática em situações de uso real da língua. É importante ressaltar que as explicações aqui providas fundamentam-se na memória discursiva, nos sentidos já pré-estabelecidos e que permitem que estas frases sejam ditas e produzam sentidos. O falante nativo da língua portuguesa, muitas vezes faz uso de tais bordões a fim de se inserir perante um grupo social ou pela simples intenção de variar o uso de expressões linguísticas em sua fala. Ao enunciar tais frases, esse falante não pensa nos sentidos que estabelecemos aqui, mas as usa por considerá-las divertidas, por exemplo. Ao usá-las em sua fala, esse sujeito pensa ser a origem de seu discurso, a origem do sentido, mas, na verdade, suas palavras só fazem sentido porque já foram ditas antes, pois essa é a função do interdiscurso: uma memória do dizer que estabelece os efeitos de sentido. Ou seja, o sujeito, ao enunciar tais bordões, não está criando uma frase nova, carregada de novos significados, mas fazendo circular sentidos já antes ditos, que só produzem sentido porque já significam em algum lugar anterior. Seguindo essa linha discursiva de análise,

as ressalvas aqui feitas, portanto, não têm por objetivo explicitar o que o sujeito pensa estar dizendo quando o faz, mas que efeitos de sentido e quais discursos são movimentados ao se fazer uso de tais bordões.

O primeiro exemplo foi extraído da novela *Roque Santeiro* (1985). A personagem Sinhozinho Malta, interpretado por Lima Duarte, e o seu bordão “Tô certo ou tô errado?” ilustram tanto a opressão da época do coronelismo ao chacoalhar suas pulseiras, o dialeto local ao reduzir o verbo “estar”, e também a sua suscetibilidade a um padrão pré-estabelecido de beleza ao usar perucas. O bordão em questão trata-se de uma pergunta retórica em que a personagem, através de sua posição-sujeito de coronel e, dessa maneira, detentor de poder, estabelece as relações de força entre ele e seus interlocutores, os quais, imaginariamente, seriam subordinados ao poder do coronel. Os bordões geralmente apelam para o humor, caricato e estereotipado, isto é, exagerado. A cultura se dá pela presença de práticas e perspectivas que são pertinentes a esse cenário específico, mas a conexão serve como ponte para assuntos relacionados à política e opressão. Simultaneamente, a comparação entre a natureza do poder em comunidades ao longo da história até os dias atuais torna a atividade pertinente assim como proposta neste trabalho.

Em *O Clone* (2001), segundo exemplar deste estudo, a personagem Dona Jura, proprietária de uma pastelaria, representada pela atriz Solange Couto, introduziu a expressão “Não é brinquedo, não”. O humor é mais uma vez utilizado como conteúdo chave na composição de sentido pois apresenta a manipulação da ironia como ferramenta de sobrevivência social às vicissitudes do cotidiano trazidos pelas limitações financeiras das personagens. Ao afirmar que alguma situação “não é brinquedo, não”, a personagem expressa as dificuldades enfrentadas pelos integrantes de classes sociais menos favorecidas, como a da própria personagem, também movimentando sentidos que se relacionam com as relações de poder em nossa sociedade. Aquilo que “não é brinquedo”, não é fácil, não é divertido, e representa a divisão social em classes bem como as intempéries enfrentadas pelas relações de poder estabelecidas a partir desta divisão.

A personagem Odete, da mesma obra, interpretada pela atriz Mara Manzan, introduziu a expressão “Cada mergulho é um flash”, terceiro bordão selecionado para este estudo. A expressão se refere ao local frequentado pela personagem e sua filha, Karla (Juliana Paes), o Piscinão de Ramos, no Rio de Janeiro. Lá, de acordo com a fala da personagem, seria um local propício para que sua filha atingisse a fama almejada, com o intuito de melhorar sua condição social. O piscinão frequentado pela personagem, portanto, seria o local ideal para alçar sua filha ao sucesso, uma vez que cada acontecimento lá se transforma em um evento social de grande repercussão, de acordo com o bordão utilizado. A possibilidade de ascensão social é relacionada à fama, esta representada no bordão pelo “flash”, dispositivo das câmeras fotográficas

que, por sua vez, representam metonimicamente os *paparazzi* que seguem as celebridades e, por extensão de sentido, o sucesso. A frase foi utilizada à exaustão na época em que a novela foi transmitida, e passou a ser aplicada para qualquer situação ou evento de grande popularidade.

Ascensão social também é a principal conexão ao quarto bordão selecionado para este estudo, o “sou chique, bem” da personagem Márcia na novela *Chocolate com Pimenta* (2004). Manicure criada na roça, a personagem interpretada por Drica Moraes demonstra estar apta para uma possibilidade de melhorar sua condição financeira, mudando de amante do prefeito para oficial primeira dama. O bordão tem um aspecto esperançoso, que concede possibilidade de uma vida melhor até às pessoas mais simples financeiramente. O trabalho de entonação desse bordão é primordial para que o aluno capte o sentido de autoafirmação e/ou incerteza. Desta forma, o estudante de PLE, tem acesso à uma visão cultural da organização social brasileira e do classicismo nacional estabelecido, além de estar exposto ao enriquecimento léxico de expressões recentemente incorporadas à língua.

O quinto bordão utilizado foi extraído da novela *Explode Coração* (1996). Quando a personagem Lucineide Salgado dizia ao seu marido “Me poupe, Salgadinho”, quando acreditava que seu marido estivesse sendo impertinente, mentiroso ou até mesmo aproveitador. A expressão faz uso de um verbo atrelado às redes de significação monetárias, “poupar”, que significa economizar, e que, por sua vez, estabelece uma analogia a esta personagem que deseja ser “poupado”, preservado ou resguardado quando ouve algo que descrê ou que discorda. A frase e suas condições de produção em sentido estrito também representam a dinâmica de valores institucionais, tais como o casamento, a desigualdade entre os sexos, e o ritmo acelerado da vida moderna.

Por fim, “Pelas contas do Rosário!” de Félix, personagem de Mateus Solano em *Amor à Vida* (2013), refere-se a um artefato religioso muito comum aos católicos, maioria religiosa no Brasil. A frase era dita pela personagem quando algo lhe parecia absurdo e/ou errado, contrário aos desejos, muitas vezes maquiavélicos, de Félix. Ao usar uma expressão com um referencial sagrado para praticantes de uma determinada religião, a personagem, assim como Lucineide Salgado no exemplo anterior, pede a benevolência de seu interlocutor, dessa vez movimentando o discurso religioso e seus sentidos para pedir por clemência.

### **Proposta Pedagógica**

Para que os bordões sejam utilizados em atividades pedagógicas, faz-se necessária a contextualização da trama (de maneira mais restrita) e da situação de uso de tais expressões. A abordagem adotada para esta atividade segue a proposta de Almeida Filho (2008, p. 27), e se divide nos seguintes passos:

1. Estabelecimento do clima e confiança: introdução do tema por uso de estruturas já adquiridas pelo aluno. O clima é a construção metafórica do convite ao aprendiz em que a língua-alvo apresenta o ambiente. A confiança, reafirmada através de prática já parcialmente conhecido, visa reduzir eventual impermeabilidade do filtro afetivo, segundo Almeida Filho (2008, p. 28).
2. Apresentação: introdução de insumo novo. A familiarização do aluno com amostras de uso da linguagem e pontos linguístico. Nessa fase, demonstramos e explicamos pontos com diversos exemplos.
3. Ensaio e uso: esforço preparatório e impulso da prática propriamente dita.
4. Pano: fechamento do período e reconhecimento dos conteúdos enfocados. Notamos que é nessa fase que há maior solicitação e retorno da consciência e realidade. É no pano que ambos, professor e aluno, revisam o que as atividades anteriores de uso permitiriam esquecer se não houvesse um fechamento. Reforçamos estratégias individuais de estudo como competência intrapessoal e fechamos o ciclo com um contexto lúdico e ênfase na comunicação interpessoal.

A seguir, apresentaremos um modelo de atividade a partir de um dos bordões explicados anteriormente e que pode ser facilmente adaptada às demais expressões deste trabalho. Ressaltamos que, para o desenvolvimento da atividade, não é necessário que os alunos tenham total entendimento da novela da qual o bordão foi extraído, como se fossem telespectadores ativos desta. O objetivo das atividades propostas é que os alunos reconheçam as origens e as possibilidades de uso das diferentes expressões, afim de que, ao ouvi-las em um contexto real, saibam seu significado e possam não apenas compreendê-las, mas também usá-las.

Embora não seja relevante que os alunos tenham conhecimento da trama abordada em sala de aula, consideramos importante que o aluno entenda o enredo principal da novela em questão para compreender como uma novela afeta e é afetada pela realidade nacional. É possível também que esse seja o primeiro contato dos alunos com tais tipos de produção audiovisual brasileiras, caracterizando-se, assim, em momento importante de apresentação às novelas do Brasil. Portanto, mais importante do que colocá-los a par da trama central da novela, é de maior interesse a introdução dos alunos a este tipo de produção em si.

Para que os alunos, portanto, sejam familiarizados com o material que lhes será apresentado, sugerimos um trabalho inicial de apresentação do que é uma novela no cenário brasileiro. Um trabalho útil é a exibição das “chamadas” da novela, quando esta está prestes a estreiar na grade da programação do canal que a veicula. Nestes vídeos, semelhantes a trailers de

filmes de cinema, somos apresentados aos personagens e à trama central da novela, além de como será a relação de todos os ali envolvidos. A partir deste vídeo, pode-se criar e discutir as expectativas dos alunos com relação aos temas que podem ser abordados por aquela produção artística. Como um modelo a ser seguido, usaremos a novela *O Clone* (2001). Nela, são debatidos temas como ética científica com a questão da clonagem de seres humanos; a diversidade étnica e cultural com personagens e tramas que se passam em Marrocos e estão conectados a personagens e tramas no Rio de Janeiro; além de temas polêmicos, como as drogas e os prejuízos que tais entorpecentes causam à estrutura familiar.

Em seguida, exhibe-se aos alunos um trecho da novela em questão em que haja interação das personagens principais em algum momento crucial para o desenvolvimento de suas tramas (geralmente, um casal apaixonado que é separado de alguma forma, por um vilão, por exemplo). A exibição deste trecho tem por objetivo preparar os alunos para o tipo de mídia que lhes será exibida e para levantar o debate das principais características destas produções, e de como elas podem influenciar a sociedade brasileira (mudança de costumes, lançamento de uma nova moda ou até mesmo o acréscimo de palavras e expressões ao vocabulário popular, o foco deste trabalho). Este momento é o que anteriormente chamamos de “estabelecimento do clima e confiança”. Ressaltamos, com isso, a importância de se tomar cuidado na seleção das cenas a serem apresentadas aos alunos, para que estas sejam de fácil compreensão linguística, com vocabulário já conhecido por estes.

Em seguida dá-se a “apresentação”, ou seja, a introdução do novo insumo aos alunos. Como dito anteriormente, usaremos o exemplo da novela *O Clone*, nesse caso o bordão “Não é brinquedo, não”. Para a atividade aqui sendo proposta, sugerimos que a frase seja escrita na lousa e que os alunos possam trazer palavras e sentidos que lhes pareçam estar relacionados à frase em questão<sup>51</sup>. Conforme os alunos forem levantando expressões que se relacionem aos possíveis sentidos, o professor vai anotando na lousa o que está sendo dito pelos alunos. Acreditamos, porém, que, devido a limitações de linguagem, os alunos, se de níveis mais iniciais, terão dificuldades em pensar em sentidos metafóricos para a expressão. É papel do professor, portanto, conduzi-los, se necessário for, a estes outros possíveis sentidos. Por exemplo, com a expressão “Não é brinquedo, não”, os alunos podem facilmente associar a frase a palavras como “infância”, “criança” ou “diversão”. Eles podem ter maiores dificuldades, contudo, em fazer associações desta expressão com sentidos como “aquilo que não é fácil” ou “dificuldades enfrentadas”, sendo papel do professor guiar os alunos para

---

<sup>51</sup> Para esta fase da atividade, é necessário que os alunos tenham os significados bem claros de todos os vocábulos abordados. No caso, o professor deve se certificar de que os alunos conheçam a palavra “brinquedo”.

que eles possam chegar a estes possíveis sentidos. Depois deste momento inicial de catarse, espera-se ter sido criada uma rede de significação semelhante à reproduzida abaixo.

Figura: Possível rede de significação a partir da expressão “Não é brinquedo, não”



Fonte: os autores.

Depois de discutidas as possibilidades significativas da frase em questão, passamos à exibição da cena em que a personagem faz uso de seu bordão. Para este exemplo específico, sugerimos um vídeo encontrado no site de armazenamento de vídeos, Youtube, que traz diversas cenas da personagem Dona Jura<sup>52</sup>. Num dos excertos apresentados no vídeo, a personagem discute com uma menina que lhe havia roubado, levando-a para o seu bar e fazendo-a trabalhar para pagar sua dívida. Ao colocara menina para trabalhar, a personagem diz a sua famosa frase, “Não é brinquedo, não”. Depois da exibição do vídeo, os alunos devem voltar ao seu painel e eliminar os sentidos que não são próprios à expressão quando empregada pela personagem. Sentidos como “infância” e “criança” devem ser excluídos, já que a frase se refere a outros sentidos que devem ser apontados pelos alunos. Caso não tenha nada semelhante escrito na lousa, o professor deve conduzir uma discussão para que se chegue ao sentido da frase sendo abordada na atividade. Quando o melhor sentido para a expressão for encontrado, sugerimos que o vídeo seja exibido mais uma vez, com o intuito de que os alunos reconheçam o que fora discutido anteriormente. Encerra-se a fase de apresentação. A terceira fase, “ensaio e uso”, inicia-se com um pequeno questionário acerca do bordão analisado. Ao nos referirmos à frase “Não é brinquedo, não”, pedimos aos alunos que escolham a situação mais apropriada de uso para a frase mencionada, num formato de múltipla escolha, com alternativas como as seguintes:

- a) quando recebemos uma boa notícia.
- b) quando comentamos uma situação desagradável ou difícil.

<sup>52</sup> Último acesso em 30 de julho de 2014 em: <http://www.youtube.com/watch?v=WqQc8yPLPA0>

c) quando vemos uma criança se aproximando de uma tomada<sup>53</sup>.

A próxima etapa do questionário é que os alunos pensem, em grupos, para que haja discussão sobre outras situações em que o bordão seria apropriado. Os alunos poderão trazer elementos tais como “quando alguém é despedido do seu emprego” ou “quando se tem uma prova difícil”, entre outros. Este levantamento de possíveis situações de uso se caracteriza como a construção para o momento final da atividade, em que os alunos colocarão o bordão numa situação de uso da língua.

Por fim, a fase do “pano”, em que os alunos, em pares ou pequenos grupos, devem criar uma situação de uso da língua, na qual o bordão abordado seria usado apropriadamente. Neste momento, cabe ao professor a decisão da melhor maneira a conduzir esta atividade, podendo haver variação entre a produção de uma esquete, em que os alunos encenam uma situação qualquer em que a frase será utilizada, ou apenas a produção de um texto escrito a ser lido para o restante da classe. É essencial que, ao final de cada apresentação, a situação que conduziu ao uso do bordão seja explicitamente alavancada pelo professor, para que a classe como um todo decida se a expressão foi bem utilizada. Como forma de encerramento, o professor deve retomar alguns pontos cruciais do uso de tal bordão, como o seu sentido e algumas das possíveis situações de uso, como um reforço daquilo que fora previamente trabalhado em sala de aula.

Esta é uma sugestão de trabalho com uma expressão tirada dos folhetins que pode ser adaptada para qualquer outro dos bordões trazidos neste trabalho, ou outros que o professor queira trabalhar. Acreditamos que esta proposta seja válida por colocar os alunos em contato com uma realidade da sociedade brasileira que tem grande impacto sobre a mesma. Um dos impactos, como já dito neste trabalho, é justamente a incorporação destes bordões à língua portuguesa no Brasil, de forma consistente e resistente, e que é regida pelo interdiscurso, ou seja, os discursos já ditos antes, e que circulam em nossa sociedade como sentidos já estabilizados pela frequência de seu uso.

### **Considerações finais**

O trabalho com os bordões televisivos aqui propostos não consegue por si só suprir a falta de materiais didáticos disponíveis para o ensino de PLE. Contudo, trata-se de um exemplo produtivo e que pode ao menos direcionar futuras propostas didáticas para as aulas de português. Ao unir materiais autênticos com as evoluções linguísticas promovidas por estes, a atividade com os bordões novelísticos se mostra frutífera ao produzir conexões entre as comunidades, a nativa e do outro, e promover a possibilidade de

---

<sup>53</sup> Pode-se usar sentidos literais, como o de dizer para uma criança que uma tomada não é um brinquedo, para contrastar o sentido literal da frase e o efeito de sentido produzido pela sua relação metafórica em suas condições de produção, como na fala da personagem.

comunicação entre os alunos e também destes e falantes nativos de português. A conexão entre o que pode vir a influenciar a vida e a fala de algumas pessoas pode ser ilustrada pela expressão “Bazinga”, utilizada por Sheldon Cooper, na série americana *The Big Bang Theory*, como um exemplo de como produções audiovisuais americanas também exercem o mesmo papel no imaginário de uma comunidade e de como estas produções podem influenciar a cultura e a relação de identidade do sujeito inscrito nesta cultura. Como mencionado anteriormente, a adesão e a identificação são os principais elos entre a comunicação, a cultura, as conexões, a comparação e a comunidade. O desejo de “se passar por brasileiros” liga os estudantes da língua alvo à identidade cultural alvo. Esse desejo de ser o outro se expressa, por exemplo, na constante busca dos alunos pela pronúncia “perfeita”, o mais parecido possível com o sotaque estrangeiro. A proposta pedagógica aqui apresentada elucidada, contudo, como essa identificação com a cultura alvo não se restringe tão somente ao nível fonético e fonológico da língua, mas também por seu léxico, o qual é amplamente influenciado por produções culturais.

## Bibliografia

- Alencar, M. (2002). *A Hollywood brasileira: panorama da telenovela no Brasil*. Rio de Janeiro, RJ: Senac, 1-111.
- Alencar, M. (2006). Eternas emoções: a questão do remake na telenovela brasileira. São Leopoldo, RS: Unirevista, 1(3), 1-27.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (2008). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 5(1), 1-75.
- Almeida Filho, J. C. P. de. (2009). *Linguística Aplicada - Ensino de línguas & comunicação*. Campinas, SP: Pontes, 3(1), 7-111.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Benson, P., & Nunan, D. (Eds.). (2005). *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*. New York, NY: Cambridge University Press, 1-174.
- Byram, M. & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1-223.
- dos Santos Rasia, G. (2013). A pergunta como espaço de inscrição identitária. *Conexão Letras*. Porto Alegre, RS: UFRGS, 8(10), 59-71.
- Guimarães, E. (2005). *Semântica do acontecimento: Um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 1(2), 1-96.
- Guimarães, E. (2009). *Texto, discurso e ensino*. São Paulo, SP: Contexto, 1-181.
- Hall, S. (2000). Quem precisa de identidade? In Silva, T. T. da (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 133.
- Júnior, D. V. R., & Desidério, P. M. M. (2011). A realidade cotidiana ficcional. Aproximações do romance latino-americano e a teledramaturgia brasileira. USP, SP: Via Atlântica, 20(1), 101-112.
- Orlandi, E. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 7(1), 1-111.
- Orlandi, E. (1993). (Org.) *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes, 1-171.
- Pechêux, M. (1969). Análise automática do discurso. In Gadet, F. E., Hak, T. (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pechêux* (pp. 61-162). Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Ronsini, V. M. (2004). *Entre a capela e a caixa de abelhas: identidade cultural de gringos e gaúchos*. Porto Alegre, RS: Edipucrs, 20(1), 1-183.
- Ramos-Sollai, S. (2013). Esse cara é meu truta: a esfera pragmática e a transferência cultural das gírias brasileiras no ensino de PLE. *The Portuguese Language Journal, Portuguese for Spanish Speakers* (7), 1-21.
- Ramos-Sollai, S. (2012). Professora, o que significa 'sei lá?' 'Lá' onde? Análise do âmbito pragmático na competência comunicativa em PLE. *Verbum Caderno de Pós Graduação*, São Paulo, SP: PUC, 30-39.

- Ribeiro, R. A. (2014). *De gênero menor a status de narrativa acerca do país: a telenovela enquanto representação da identidade nacional*. São Paulo, SP: Summus, 1-193.
- Sollai, S. R. R. (2011). *Identidade Brasileira Tipo Exportação* (Master's Thesis). Retrieved from [http://tede.mackenzie.com.br//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=2368](http://tede.mackenzie.com.br//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2368).
- Vicente, E., & Soares, R. (2014). O Folhetim e a Canção: A Representação do Negro e das Identidades Periféricas na Televisão Brasileira. *Novos Olhares*, São Paulo, SP: USP, 2(2).
- Zoppi-Fontana, M. G. (1997). *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas, SP: Unicamp, 1-214.
- Zoppi-Fontana, M. G., & Diniz, L. R. A. (2010). Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (ple). *Estudos Linguísticos*, Campinas, SP: Unicamp, 37(3), 89-119.



# STORYBOARD AS A PRE-ACTIVITY FOR BRAZILIAN PORTUGUESE FILMS

Denise M. Osborne  
*University of Arizona*

## **Abstract**

In order to help students to be prepared and motivated to engage with the world of Portuguese language films, a pre-activity on storyboards is suggested. Students familiarize themselves with the Portuguese vocabulary necessary to understand the movie in focus, within the concept of storyboard, exploring possible connections with the myth presented in this film and aspects of the Brazilian culture as they apply the knowledge shared and build the classroom. The students then present their storyboard in class, and the class together creates an e-book. Various aspects of the Portuguese language are, therefore, worked with students (oral presentation, online creation, written narrative, and so forth). This activity also allows students to use their imagination and creativity, helping them gain the right frame of mind before watching the film. Suggestion for extension and forms of assessment are also provided. Students' feedback on the activity, shown in this article, not only validates the activity, but also contributes to its improvement.

## **Introduction**

Films are excellent affordances for learners of foreign or second languages since they expose students to cultural, historical and linguistic input through authentic material. They also provide language teachers great opportunities for dialogical interactions in the class (Bakhtin, 1986, 1992), as teachers and students exchange ideas and construct meanings among themselves from the various elements of the film narrative. Nevertheless, films in a foreign/second language might provoke a sense of strangeness on the part of the student (e.g., unfamiliar vocabulary, distinctive language and cultural behavior, different expectations, and so forth), which might affect the way the viewer appreciates a foreign film (Lee, 2008). In this article, I present a pre-activity that I have developed in my Portuguese as a foreign language (PFL) classes, the goal of which is to minimize such possible difficulties, and prepare and motivate students to engage with the world of film. The pre-activity presented involves the creation of storyboards, focusing on the classic myth of Orpheus, as a way to help students gain the right frame of mind before watching the film *Orfeu Negro*. It also allows students to use their imagination and creativity, as they work with their own interpretation of the myth. Since the myth is a narrative that is heavily embedded with cultural

identities, students will explore other ways to understand the myth, leading students to go beyond the plot itself, and setting the stage for them to embrace the Brazilian version of the myth. The new vocabulary will be first explored in isolation, then expanded to sentences and discourses, as the activity is developed in the classroom.

The use of films in a foreign language class has the potential to contribute to each of the five C's (Communication, Cultures, Connections, Comparisons, and Communities) (Sturm, 248), described by the *Standards for Foreign Language Learning* as the five goals for teaching and education. Within the Communication goals, students will exchange ideas, write their own perceptions of the myth, and reflect on them, as they apply the new vocabulary learned. Various aspect of the Portuguese verbal and oral language will be explored (online readings, reflexive writing, narratives, oral discussion in groups, and so forth).

Regarding Cultures, students will understand better the classical myth and its possible layers of meaning; students will share insights regarding ways that aspects of the classical myth could be presented in modern days, more specifically, in Brazilian culture, thus going beyond the plot of myth itself. This activity has also Connections goals. Students will connect their knowledge of Portuguese language to the creation of a storyboard (e.g., students will have to summarize the myth, focusing on the main aspects of the story – use concise sentences, apply the vocabulary learned, as they develop their sense of textual cohesion and coherence). Personal connections will also be made through reflections and group discussions.

As a Comparison goal, students will compare the various versions of Orpheus myth and discuss their interpretations. They will also compare their perceptions with that of the other students, which will enrich their understanding of the myth.

Finally, focusing on the Communities, students will have the opportunities to use the Portuguese language beyond the school setting; initially, by researching the myth of Orpheus online, and then by creating an e-book collectively. In addition, through storyboards, students will learn the target language as they engage with the film's world in an innovative way.

The pre-activity on storyboard is divided into two parts. In the first part, students familiarize themselves with the new vocabulary and the classical myth. Then, students are exposed to the concept of storyboards. In the second part, they create and present their own storyboard, followed by a reflection. Although the film in focus is *Orfeu Negro*, this activity could be adapted to other films. All the steps for the development of the pre-activity are provided in detail. Student feedback on the storyboard as a pre-activity, collected through an anonymous online survey, is also provided and discussed.

**Title:** Storyboard as a pre-activity for Brazilian Portuguese films

**Purpose:** Prepare students for encounters with foreign films, motivate creativity, and oral and written performance, help students feel comfortable with the new vocabulary, and promote engagement, as community is built in the class.

**Level:** Intermediate (No background on film is necessary.)

**Material needed:** Handout (template provided in Appendix)

**Film in focus:** *Orfeu Negro*

**Length of time:** 1h:15m

## FIRST PART

### Before the lesson:

*Orfeu Negro* (1959), directed by Marcel Camus, is a classic Portuguese-language film based on the Greek myth of Orpheus. Since this film is an adaptation of a myth, it is important that students have an understanding of the myth prior to watching the film, as well as a good understanding of the new vocabulary related to the myth. Ask students to research online about the original myth of Orpheus. Students should bring to class a summary of the myth along with his or her impression of the story.

### Activity #1 – Reflecting on the myth

Have a class discussion about the myth of Orpheus. Let the students tell the story and compare the various versions (e.g., what the story is about, the characters involved, the sequence of events, possible interpretations, the differences among various versions and their effects on the story, and so on). As the discussion goes on, write down the new vocabulary or phrases that students have encountered on the board. Make sure they understand their meaning (e.g., ask them to explain the meaning, give an example, and so forth – give them time and let them come up with the responses). The list of new words on the board will help them to focus on important vocabulary, as they see the visual image of the word (e.g., spelling). Do the transition by telling the students, for instance, that now that they know the story, we will think about ways that we could represent this story in a different genre. One way is through the storyboard.

### Activity #2 – Understanding storyboard

#### Step 1

Ask students if they know what a storyboard is (storyboard, as defined, is a visual representation of the director's intentions and concepts). Show students an example of a storyboard (suggestion: *Dia dos Pais*. Client: Bourbon Shopping. Arte: Fernando Merlo, which is available on his website at <http://fernandomerlo.deviantart.com/art/Dia-dos-Pais-Bourbon-Shopping-63597981>). Ask the students why they think filmmakers would need storyboards (it helps in the organization of the scenes, to figure out what resources the director will need, and maintains continuity - how scenes

and shots can be related to each other- among other things).

### **Step 2**

Show students the video or clip that the storyboard created. The commercial for *Dias dos Pais* is available online at: <http://www.youtube.com/watch?v=2rcy6S57cuY>. Open a discussion about the relationship between the storyboard and the video (e.g., *Are they similar? Was the video what you expected?*).

### **Step 3**

Storyboard could be defined as “a shot-by-shot (sometimes a scene-by-scene) breakdown that combines sketches or photographs of how each shot is to look” (Barsam and Monahan, 2010, p. 116). A shot (*plano*) is “one uninterrupted run of the camera” (p. 557), whereas a scene (*cena*) is the entire sequence without ellipses within the same space and time (a scene can contain one or many shots). In the storyboard for Orpheus, students will be working with *cena* and *plano*. Therefore, it is important to expose them to these concepts. Since these concepts can be confusing, a way to help them differentiate these concepts is the following: After giving a general explanation of what *plano* and *cena* are (or without saying anything at all – don’t worry, they will figure it out!), show students the Bourbon Shopping commercial again, and, ask them to clap every time there is a new *plano*. Let them figure out by themselves where each *plano* begins. Obviously, the entire commercial is only one scene. You might have to show the video a couple of times. Ask them how many shots and how many scenes there are and if they can define a shot and a scene in their own words. The use of kinesthesia helps students to perceive the difference in a faster and more memorable way. Now, it is time to go back to the myth once more. Remember to do an appropriate transition (e.g., *Now, let’s go back to the myth once more.*).

## **SECOND PART**

### **Activity #3 – Making their own storyboard**

#### **Step 1**

Lead the students to reflect on the myth of Orpheus by asking them: *If they had to make a film about Orpheus, for which scene would choose to write a storyboard?* Invite students to write a storyboard for a specific scene for this hypothetical film. Have students work in pairs; each pair chooses a different scene, in such a way that the class covers the whole story of Orpheus. In order to do the storyboard, students have to think about the details of their scene. For instance, how many shots are necessary, what would fit in the framing, and so forth. It is also important to think about sounds: Would this scene have dialogue? Would it have sound effects?

Going back to the new vocabulary you have on the board: Ask students to add the new vocabulary when they are writing the storyboard. You might also want to establish other ‘rules’ with them (e.g., linking this activity to a

grammatical content explored previously in the class). For instance, they should use at least two connectives; they should write the sentences in the past tense; they should add one sentence in the subjunctive form; use only complex sentences; and so on. Walk around in the class and give students assistance as necessary.

Give students a handout with the storyboard template (Appendix). The students should give a title to the scene. Emphasize that the goal is not artistic accomplishment; rather, this is an opportunity to experiment with storyboards and show what they have learned about the myth of Orpheus in a creative way. Let students work on their own; allow them to use their imagination. Let them surprise us!

### **Step 5**

When the students finish their storyboard, each pair presents their creation in chronological sequence. They read and explain each shot to the class (if the classroom has an all-inclusive camera, such as an Elmo Projector, this will be a good time to use it). The teacher can instruct the students to present the storyboard in detail, describing it shot by shot, including possible sounds, music, or dialogue, as well as the character's feelings, and so on. Other students can ask questions or make comments at the end of each presentation. The presenters can also explain their decision (e.g., why they chose certain colors; why they added or omitted certain details, and so on).

### **Step 6**

Now it is time to go beyond their work and establish connections with possible ways we could understand this myth in the modern world, more specifically in Brazilian culture. You could either let them come up with ideas, or you could guide them. For instance, *Which instruments (and why) do you think would represent Brazilian culture, in the same way that we link liras to classical Greece? Which type of Brazilian music/what band/singer would fascinate you, as people were charmed by Orpheus' music? Why? Although Orpheus was a mortal, his father was the God of the sun. Could you cite any religious expressions in Brazil in which deities were also represented forces in nature?* (Since these connections are done in an exploratory way, it is not necessary, at this point, to go deep into the responses. The idea is only to help the students be open to make such connections.)

### **Activity #4 – e-book**

Their storyboards are put together in an e-book. Ask for volunteers to make the front cover, back cover and index. This should be entirely the students' work, as this is a way to give students complete ownership. There is a variety of software they can use. I recommend *Calameo*, which works with both PC and Mac, and is free. For an example of my students' e-book, click on the following link (public access): <http://en.calameo.com/read/0022295404e76f8f9ed85>.

### **Activity #5 - Assessment:**

As a form of evaluation, students can write in Portuguese about their experiences with the storyboard. *Did you enjoy doing the storyboard? Why? What did you learn by doing the storyboard? What was the most difficult/the most fun part of the activity? What would you do differently next time? Do you think this activity helped you to feel more confident using Portuguese? Why?* This evaluation helps students become aware of their learning process and develops critical thinking about their own learning. It can also provide the teacher with useful information about the students' perception of the activity.

The type of assessment suggested here is the self-assessment, which is considered an alternative in assessment (Brown and Hudson, 1998) and has a number of advantages. For instance, it involves the students in the assessment process, it promotes autonomy, and it increases motivation (p. 666).

#### **Suggestion for extension:**

The teacher could ask students to write a monologue for one of the characters. The teacher could, instead, ask students to write a story retelling the events from the point of view of one character.

#### **Students' evaluation of the Storyboard activity**

Since the students' feedback is essential for teachers to know if their expectations match the students' expectations, students were asked to respond to a survey in which they had to give their personal opinions about the pre-activity on storyboard. The online survey was anonymous and students were asked to answer the questions in English. 17 students (out of 25) answered the survey. Below, I present and discuss some extracts from the students' responses to the pre-activity on storyboard presented in this article. I also show how some of the students' commentaries can contribute to improving the activity.

*"I enjoyed it. It was helpful and fun."*

*"Great way to compare the real myth and the movie."*

*"Yes. It was nice to create a story, I enjoyed it because we got to bond."*

*"It was very difficult, but a fun activity."*

*"It was fun, it gave us the chance to write out our version of the story and see how others see the same scene of me [sic]."*

Some of the students' commentaries pointed out the difficulty they had regarding the artistic part of the pre-activity. For instance, a student stated that it was *"Fun but I am not artistic."* Another student wrote that *"We should have elaborated more on the scene at hand."* Although they were told not to worry about the drawing itself, it is obvious that this point should receive greater emphasis. In addition, as a way to implement this activity, students should be explicitly told that they will present their work to the class and that, if they all agree, an e-book could be made. The teacher could bring crayons and colorful markers, and make them available to students, so they could elaborate on the

drawings as they wish.

### **Conclusion**

Taking into consideration that student linguistic and cultural knowledge affects how they react to films (Barsam and Monahan, 2010), relevant and well-planned pre-activities for films are important in a PFL class. The pre-activity on storyboard can help students feel motivated and have a better understanding of the film. It also gives them an opportunity to create and use imagination in a meaningful context through the use of the target language and relevant vocabulary. Most importantly, through the target language Portuguese, students (and teacher) exchange ideas and construct meaning cooperatively in a dialogical way, “bonding everybody together,” as one of my students put it.

## Bibliography

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech genres & other late essays*. C. Emerson & M. Holquist (Eds.). (V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. (Original work published 1979).
- Bakhtin, M. M. (1992). *The dialogic imagination: Four essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Barsam, R., & Monahan, D. (2010). *Looking at movies: An introduction to film* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653-575.
- Lee, F. L. F. (2008). Hollywood movies in East Asia: Examining cultural discount and performance predictability at the box office. *Asian Journal of Communication*, 18(2), 117-136.
- Gordine, S. (Producer), & Camus, M. (Director). (1959). *Orfeu negro* [Motion picture]. Brazil, France, Italy: Dispat Films, Gemma, Tupan Filmes.
- Sturm, J. L. (2012). Using film in the L2 classroom: A graduate course in film pedagogy. *Foreign Language Annals*, 45(2), 246-259.

## Appendix

### ***Storyboard: Orfeu***

Imagine que o mito de Orfeu vai ser adaptado para um filme. Escolha uma cena que você e seu colega acham interessante. Discuta com seu colega os detalhes da cena (e.g., objetos, paisagem, personagens, posição da câmara, enquadramento, etc.). Agora, vocês vão fazer o *storyboard* desta cena em até quatro planos. QUE LEGAL!!

**Cena:** \_\_\_\_\_ **Artistas:** \_\_\_\_\_

	<b>Ação</b> (O que acontece neste plano?)	<b>Diálogo</b> (Seu plano tem diálogo?)
<b>Plano #1</b>		
<b>Plano #2</b>		
<b>Plano #3</b>		

<b>Plano #4</b>		
-----------------	--	--

*Esta cena tem música ou algum tipo de som/ barulho (efeitos especiais)? Quais?  
Por quê?*

---

---

# COMMUNICATION AND OTHER C'S: A STUDY OF WHAT PORTUGUESE INSTRUCTORS WANT IN TEXTBOOKS

Blair Bateman  
*Brigham Young University*

## **Abstract**

Although the “five C’s” of the *Standards for Foreign Language Learning* have had a considerable influence on the foreign language teaching profession since their release in 1996, the extent to which the *Standards* have been addressed by textbooks is questionable, especially in less-commonly taught languages such as Portuguese where comparatively few textbooks have been available. Following a review of the history and evolution of Portuguese textbooks published in the U.S., this article reports on the results of a survey of Portuguese instructors at postsecondary institutions across the country regarding what textbooks they use in various courses and what they would like to see in a textbook. One hundred sixteen instructors representing 107 different institutions completed the survey. The article reports on instructor’s satisfaction with the availability of textbooks for different levels and courses and their suggestions for improving the quality of textbooks. Survey responses indicated that instructors were reasonably satisfied with first-year Portuguese textbooks, but they wanted more textbook options for second- and third-year and for Portuguese for Spanish speakers, and they wanted books at all levels to adopt a more communicative focus. Results also suggest a need for increased awareness of the *Standards* among Portuguese instructors and textbook authors.

## **Introduction**

Since their release in 1996, the *Standards for Foreign Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century*, whose goal areas are often referred to as “the five C’s,” have had a profound effect on the language teaching profession in the United States. The Communication goal area of the *Standards* has encouraged teachers to go beyond the traditional four skills and think about how language is used for interpersonal, interpretive, and presentational communication. The Cultures goal area involves students in thinking about the perspectives underlying cultural products and practices, helping them to understand other cultures’ world views. The Connections, Comparisons, and Communities goal areas encourage students to use the language to gain knowledge of other disciplines, compare the target language and culture with their own, and use the language throughout their lives beyond the school setting. In sum, the *Standards* have defined “what foreign language education should prepare students to do” (*Standards*, p. 13).

It is generally agreed that the *Standards* have been more readily and widely adopted at the K-12 level than in higher education (Byrd et al., 2011; Byrnes, 2008; Magnan, Murphy, & Sahakyan, 2014). This is not surprising, given the fact that in order to earn licensure and advance professionally, K-12 teachers are required to complete methods courses and professional development that emphasize the *Standards*, whereas post-secondary instructors are often exempt from such expectations. Nevertheless, evidence suggests that the *Standards* have been influential at the post-secondary level as well. Magnan et al. (2014) report that in the ACTFL Standards database from 1998 to 2009 there are 106 entries on the application of the *Standards* at the postsecondary level, as compared with 31 articles related to elementary school, 29 to middle school, and 60 to high school. At least a few articles on postsecondary programs have referenced the *Standards* in relation to Portuguese teaching and learning (e.g., Bateman, 2010; Bateman & Mattos, 2003; Milleret, 2007; Moreira, 2003).

Although awareness of the *Standards* among postsecondary instructors may be increasing, the extent to which the *Standards* are addressed in foreign language textbooks, especially at the postsecondary level, is questionable. Because textbooks are usually the driving force behind course curricula and classroom activities (Ariew, 1982; Bateman & Mattos, 2006), books that explicitly target the *Standards* can facilitate the development of the skills outlined therein. Unfortunately, only a handful of published studies have examined the extent to which textbooks incorporate the *Standards* (e.g., Aski & Musumeci, 2010; Bateman & Mattos, 2006; Combier, 2009; Young, 1999), and these studies have focused almost exclusively on the Cultures goal area; few if any studies have examined how textbooks address Communication or the other three goal areas. Although a cursory examination of current textbooks in the more commonly-taught languages – French, German, and Spanish – suggests that nearly all of these books purport to address the *Standards*, the same cannot be said for textbooks in less-commonly taught languages such as Portuguese.

Part of the challenge in Portuguese is that there exist comparatively few textbooks from which to choose, prompting calls for more and better materials for teaching the language. Several authors have called for more appropriate textbooks for teaching Portuguese to Spanish speakers (author, in press; Carvalho, 2002, 2013) and for materials that are more communicative in nature (Milleret, 1990). In addition, an examination of Portuguese textbooks reveals that there still exist comparatively few books designed for intermediate- or advanced-level Portuguese classes, let alone that emphasize the skills outlined in the *Standards*.

In order to better understand the current state of Portuguese textbooks with regard to the *Standards*, I offer here a brief historical review of materials produced for teaching Portuguese in the United States, along with the

theories of language and language learning on which they seem to be based. This review focuses on books designed as primary, comprehensive course textbooks rather than on readers, reference grammars, teach-yourself-Portuguese materials, or other types of instructional materials. The review is not intended as an evaluation of the quality or effectiveness of particular books, but rather as simply an overview of the evolution of Portuguese textbooks through the years.

## **A Historical Overview of Portuguese Textbooks**

### **The 1940s and 50s: The Grammar-Translation Method**

Some of the first Portuguese textbooks published in the United States began to appear at the end of World War II. In 1945, P. Carlo Rossi at the University of San Francisco authored *Portuguese: The Language of Brazil*, and Maria de Lourdes Sá Pereira at Columbia University published *Brazilian Portuguese Grammar* in 1948. Although intended as textbooks for beginning-level university courses, both books referred to themselves as “grammars,” reflecting the prevailing grammar-translation view of language learning. Both consisted of vocabulary lists, grammar explanations, and translation and fill-in-the-blank exercises. Of the two books, Rossi’s adopted a slightly more practical emphasis, with situational dialogues such as *Na portaria do hotel* and *No restaurante*. Sá Pereira, on the other hand, incorporated *leituras* such as the following:

O mapa está na parede da classe. Os alunos estão na aula. Nós somos os alunos. O caderno e o livro estão em cima da mesa. A sala tem lâmpadas. A tinta está dentro do tinteiro. A menina está atrás do menino, a professora está diante dos alunos. A borracha é do professor. Isso é uma caneta-tinteiro. Nós temos um armário. (p. 41)

These books, and possibly other similar ones, continued to be used throughout the 1950s.

### **The 1960s and 70s: The Audiolingual Method**

In the mid-1960s a second generation of Portuguese textbooks began to appear. In 1965, Claude Leroy of the University of Wisconsin published the two-volume *Português para Principiantes*, and in the following year the Modern Language Association of America published another two-volume work entitled *Modern Portuguese*. These books were followed by Abreu and Rameh’s *Português Contemporâneo* (1967) and Magro and DePaula’s *Português: Conversação e Gramática* (1973). All of these books were more or less grounded in the Audiolingual Method, with its structural linguistic and behaviorist view of language learning; thus, each chapter consisted of dialogues incorporating specific structures, followed by grammar notes and extensive pattern drills, often with a heavy emphasis on correct pronunciation. *Modern Portuguese* boasted dialogues written by Rachel de Queiroz, which the authors

recommended “be thoroughly memorized.”

Despite their similarity, these books contained some unique features. The first three books were loosely structured around (seemingly random) themes, such as “Shall We Go to the Zoo?” and “A Trip to Chicago” (*Português para Principiantes*); “Na PUC” and “O Baile dos Calouros” (*Modern Portuguese*); “No Dia de Tiradentes” and “As Histórias do Tio Juca” (*Português Contemporâneo*). The latter two books contained notes explaining various aspects of Brazilian culture. *Português para Principiantes* also contained several short stories and a one-act play; the book was subsequently revised in 1985 and again in 1993 by Severino Albuquerque and Mary Schil, condensing it into a single volume, eliminating the short stories, and adding cultural notes in each chapter.

### **The 1980s and 90s: A Communicative Approach**

The 1980s marked the beginning of the language teaching profession’s move toward a more communicative approach. In 1980 the first major intermediate-level Portuguese textbook published in the U.S., *Para a Frente!*, came on the market. The authors, Larry King and Margarita Suñer, incorporated a stronger and more practical thematic approach than previous books, with vocabulary and dialogues related to themes such as *o telefone*, *o hotel*, and *o banco*, accompanied by magazine ads and *crônicas* in each chapter – perhaps the first systematic use of authentic texts in a Portuguese textbook – as well as themes for conversation or composition. Despite these innovations, however, the grammatical component of *Para a Frente!* retained a strong audiolingual emphasis, with pattern drills and fill-in-the-blank exercises.

The late 1980s and early 1990s saw the appearance of a trio of books that might be called the first truly “communicative” Portuguese textbooks. In 1988, *Travessia: A Video-Based Textbook*, by John Tolman et al., was released. *Travessia* was the first Portuguese textbook to incorporate video, including comic sketches by famous Brazilian actors. The book’s real innovation, however, was in its communicative approach to language learning. Each unit is devoted to a different region of Brazil or another Lusophone country, with subsections based on concrete, everyday topics. The long dialogues of previous books were replaced by mini-dialogues, some of which are completed by students themselves, as well as an unprecedented number of speaking activities for pairs of students. *Travessia* also features a large number of authentic texts, including advertisements, comic strips, newspaper articles, *crônicas*, and segments of a *telenovela*.

Equally innovative were a pair of books by Tom Lathrop and Eduardo Dias, *Brasil! Língua e Cultura* (1992) and *Portugal: Língua e Cultura* (1995), the latter of which was a revision of an earlier version published in 1974. An important feature of both books is a structure based entirely on cultural themes such as university life, eating, holidays, and leisure activities. The books supplement

the author-generated cultural explanations of previous books with a series of interviews with native speakers (called *vozes brasileiras* or *vozes portuguesas*), who offer their personal insights on cultural topics. Each chapter ends with a humorous dialogue about an American student in Brazil or Portugal in a situation related to the chapter theme. *Brasil! Língua e Cultura* was also the first Portuguese textbook published in color, with photographs of Brazilian life throughout the book.

*Travessia, Brasil! Língua e Cultura*, and *Portugal: Língua e Cultura* are all accompanied by student workbooks, allowing for reinforcement of grammar and vocabulary outside class. Viewed collectively, these books may be seen as the first in which communication and culture were not subordinated to grammar.

### **The 21<sup>st</sup> Century: Textbooks for Different Levels and Purposes**

Since the year 2000 a variety of Portuguese textbooks have come on the market, including texts for beginning, intermediate, and advanced-level courses, as well as Portuguese for special purposes and for Spanish speakers. The 21<sup>st</sup> century has also seen an increasing application of various technologies for language learning.

The year 2007 marked the release of the first edition of *Ponto de Encontro* by Klobucka et al. *Ponto de Encontro* is unique in several aspects: it is the first Portuguese textbook published by a major U.S. textbook publisher (Prentice Hall, now Pearson), and the first to reference the *Standards for Foreign Language Learning* in its introduction. Its format resembles that of textbooks in the more commonly-taught languages, with each chapter introducing vocabulary related to everyday themes, followed by grammar explanations and practice activities, and concluding with listening, speaking, reading, and writing activities, as well as a text about a Portuguese-speaking country. Another unique feature is the side-by-side presentation of Brazilian and European Portuguese. Pearson offers full support for users of *Ponto de Encontro*, including access to machine-scored online practice exercises in MyPortugueseLab that incorporate audio and video materials.

The past decade has also seen the release of several textbooks for intermediate- and advanced-level courses, each with a slightly different focus. In 2004, Francisco Fagundes published *Um Passo Mais no Português Moderno* for teaching advanced grammar, reading, composition, and conversation. Each of the 28 chapters is comprised of three sections: *Leitura*, consisting of a *crônica*, short story, or essay, followed by comprehension and discussion questions; *Gramática*, a series of grammar explanations and exercises followed by a few themes for composition or conversation; and *Composição*, addressing spelling conventions, writing techniques, and vocabulary expansion.

Another intermediate- to advanced-level textbook option appeared in 2009 with Bonnie Wasserman's *Cinema for Portuguese Conversation*. Each chapter,

based on a specific Brazilian or Portuguese film, begins with pre-viewing activities that include information about the director and actors, along with key vocabulary. Post-viewing activities feature comprehension questions, vocabulary practice, and many creative suggestions for writing and conversing about the film, analyzing specific scenes, and comparing it with other films. Most chapters end with a journalistic or literary text related to theme of the film. Absent from the book are grammar explanations.

Published in 2010, Patricia Sobral and Clémence Jouët-Pastré's *Viajando Através do Alfabeto* offers a third option for intermediate- to advanced-level courses. The book is structured around Moacyr Scliar's *Dicionário do viajante insólito*, a series of 26 *crônicas* based on the letters of the alphabet. Each *crônica* is accompanied by pre- and post-reading questions for discussion, brief reviews of selected grammatical concepts, vocabulary lists, and communicative practice activities in the context of the theme of the *crônica*.

Another new intermediate- to advanced-level textbook, which was not yet available from the publisher at the time of this writing, is Sobral and Jouët-Pastré's *Mapeando a Língua Portuguesa Através das Artes*. The publisher's website offers the following description of the book:

Interviews, authentic texts, and reproductions of art forms serve as a springboard for students to express themselves in Portuguese through performance, debate, communicative exercises, and task solving. Each of the 12 units is structured around a particular form of art, such as photography or literature, and includes three grammar lessons, three original texts, and integrated audio and video activities. (<http://focusbookstore.com/mapeando.aspx>)

In addition to intermediate- and advanced-level materials, more specialized textbooks have begun to appear. *Working Portuguese for Beginners* (Rector, Santos, & Amorim, 2010) now offers an option for courses in business Portuguese for Brazil. Besides introducing elementary vocabulary, grammar, and language functions, *Working Portuguese* addresses business tasks such as negotiating a contract, presenting a new product, writing a business memo. The book also includes commentaries on Brazilian cultural issues. The last four chapters conclude with a project in which students apply the language their own area of professional interest. The book comes with audio CDs as well as optional access to *Quia*, a program offering online self-correcting exercises.

For Spanish speakers studying Portuguese, Antônio Simões has authored *Pois não: Brazilian Portuguese Course for Spanish Speakers* (2008), a revision of his earlier *Com licença!* (1992). *Pois não* features detailed contrasts of Portuguese and Spanish grammar and pronunciation, followed by drills and fill-in-the-blank exercises. The book also contains vocabulary and dialogues related to everyday topics and accompanied by cultural notes, as well as lyrics of Brazilian songs. *Pois não* ends with a “Basic Reference Grammar” including

spelling rules, grammar summaries, and verb charts. The author acknowledges that “pronunciation and grammar are the focus of this book” (Preface, p. xx), suggesting a view of language learning that is perhaps more structural than communicative in nature. Besides the abovementioned books, mention should be made of the large number of textbooks published in Brazil and Portugal for teaching Portuguese as a second language. Such books have both advantages and disadvantages for use in the United States. They generally present an authentic image of Lusophone cultures as viewed by natives of those cultures, and their language use may be more authentic than that of books published in the U.S. On the other hand, their lack of grammar explanations in English can present a challenge, especially for beginning students. In addition, the organization of these books may not be transparent to American students, who are accustomed to textbooks with a highly concrete, sequential presentation of material. Furthermore, such books cannot be expected to explicitly target the *Standards for Foreign Language Learning*, which were designed for a U.S. context. Apart from these general observations, it is beyond the scope of this article to comment on specific textbooks published in Portugal and Brazil. In summary, textbooks over the past 70 years have progressed from a purely structural view of language learning toward a more communicative one that can encompass authentic texts and real-life purposes for language use, and that affords culture a more central role in the curriculum. Technologies such as audio, video, the Internet, and machine-scored exercises have increasingly been incorporated. Books for levels and audiences other than first-year students have also begun to appear. To date, however, only one textbook, *Ponto de Encontro*, has explicitly referenced the *Standards*, although other books have clearly incorporated some of the goals outlined therein.

### **Design of the Study**

In light of the increasing variety of Portuguese textbooks available and the different directions taken by the authors, it seems appropriate to pause for a moment to investigate which textbooks instructors are choosing for different levels and types of courses, and what these instructors are looking for when they choose a textbook. These questions form the basis for the present study.

### **Research Questions**

In order to investigate the above questions, the author of this article, along with two colleagues, designed an online survey for Portuguese instructors at postsecondary institutions throughout the United States. Although the study addressed other issues as well, the survey questions of interest to the present article were the following:

1. What textbooks does your institution use in each of the following courses (if offered):

- a. Beginning / First-year Portuguese
  - b. Intermediate / Second-year Portuguese
  - c. Beginning Portuguese for Spanish speakers / Accelerated 1st-year Portuguese
  - d. Intermediate Portuguese for Spanish speakers / Accelerated 2nd-year Portuguese
  - e. Third-year grammar, composition, and/or conversation
2. How satisfied are you with the textbook and materials used in these courses? What would you like to see different in a textbook? In your response, please indicate which specific course levels you are referring to.
  3. Is there anything else you would like to say about beginning- and intermediate-level Portuguese textbooks?

### **Survey Participants**

Because a database of Portuguese programs in the U.S. was not readily available, in order to identify institutions that offer Portuguese, three sources were consulted: (a) the Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA) database on institutions offering less commonly-taught languages; (b) a Google search for “colleges” and “universities offering Portuguese in the U.S.”; and (c) a list provided by Pearson of institutions using the textbook *Ponto de Encontro*. Admittedly, the use of Pearson’s list may have skewed the survey results somewhat, inasmuch as there were more open-ended responses referring to *Ponto* than to any other book; however, the list proved useful in identifying institutions that did not appear in the other two sources, especially because some of these institutions used other books in their second- or third-year courses. Combining the three sources yielded a list of 202 U.S. colleges and universities that purportedly offered Portuguese courses, distributed among 44 different states.<sup>1</sup>

Once these institutions were identified, the website of each institution was consulted in order to locate the names and email addresses of Portuguese instructors, including full-time faculty, adjunct faculty, and graduate students – in other words, whoever was listed as teaching the aforementioned courses at a given institution. This was accomplished by consulting course schedules and catalogues, departmental home pages, and faculty directories. From these sources a list was compiled of 289 instructors. Wherever possible, the names of several instructors at each institution were included in order to increase the probability that the institution would be represented in the survey responses.

### **Survey Administration**

The survey was constructed and administered using QuestionPro online software. Instructors were sent an email message explaining the purpose of

the survey and inviting them to participate, along with a link to the online survey. The email explained the possibility that the survey results would be published as a journal article, that instructors' responses would be aggregated with those from other institutions, and that all responses would remain anonymous. Of the instructors to whom the email was sent, 116 (40%) completed the survey. These instructors represented 107 different institutions (53% of those contacted). Several instructors replied directly to the email, explaining that their institution no longer offers Portuguese.

### **Data Analysis**

For the first survey question, the textbooks mentioned by respondents were tallied according to frequency of use in each course. Open-ended responses to the remaining two questions were combined into a single database and sorted by the researcher into categories according to topic according to three broad areas relating to (1) the five Cs of the *Standards*, (2) specific levels and types of courses, and (3) general comments on topics such as varieties of Portuguese, treatment of grammar, and ancillary materials. Because many comments mentioned more than one topic, these categories were not treated as mutually exclusive; thus, a given comment was sometimes grouped in more than one category.

### **Survey Results: Textbooks Used**

As previously explained, survey respondents were asked to list the textbook(s) used at their institution for each of the following courses (if offered): (a) beginning/first-year Portuguese, (b) intermediate/second-year Portuguese, (c) beginning Portuguese for Spanish speakers/accelerated first-year Portuguese, (d) intermediate Portuguese for Spanish speakers/accelerated second-year Portuguese, and (3) third-year grammar, composition, and/or conversation. Table 1 shows the textbooks mentioned by survey respondents in decreasing order of popularity, along with the number of programs using each book and the courses in which it is used. Only those textbooks receiving two or more mentions are listed by name in the table.

As is evident from Table 1, *Ponto de Encontro* has captured a large share of the market, not only in first-year courses, but also to some extent in second-year and Portuguese for Spanish speakers courses. Also popular in second- and third-year courses are the recent books *Viajando Através do Alfabeto* and *Cinema for Portuguese Conversation*, as well as the older *Para a Frente!*, whose continuing popularity may be partly because it is the only intermediate-level book with detailed grammar explanations in English, as suggested by instructor comments later in this article.

Table 1

*Textbooks Used in Portuguese Programs in the U.S.*

Textbook used / country where published	Number of programs using textbook, and courses in which it is used				
	1 <sup>st</sup> year Port courses	2 <sup>nd</sup> year Port courses	Port for Spanish Spkrs 1	Port for Spanish Spkrs 2	3 <sup>rd</sup> year Port courses
<i>Ponto de Encontro</i> (U.S.)	84	55	32	11	0
Readings / instructor- generated materials	0	7	0	2	19
<i>Viajando Através do Alfabeto</i> (U.S.)	0	3	0	1	7
<i>Cinema for Portuguese Conversation</i> (U.S.)	0	5	0	1	4
<i>Para a Frente!</i> (U.S.)	0	5	1	2	1
<i>Bom dia, Brasil</i> (Br.)	4	3	1	0	0
<i>Avenida Brasil / Novo Avenida Brasil</i> (Br.)	2	2	0	1	0
<i>Um Passo Mais no Port. Moderno</i> (U.S.)	0	0	0	0	4
<i>Falar...Ler...Escrever...Portu guês</i> (Br.)	1	1	1	0	0
<i>Português para Principiantes</i> (U.S.)	2	0	1	0	0
<i>Ao Redor do Mundo: Leituras em Port.</i> (U.S.)	1	1	0	0	0
<i>Bem-Vindo!</i> (Br.)	0	0	1	1	0
<i>Brasil! Língua e Cultura</i> (U.S.)	0	0	2	0	0
<i>Crônicas Brasileiras</i> (U.S.)	0	0	0	0	2
<i>Fala Brasil</i> (Br.)	0	1	0	0	1
<i>Muito Prazer</i> (Br.)	1	1	0	0	0
<i>Pois não</i> (U.S.)	0	0	2	0	0
<i>Working Portuguese for Beginners</i> (U.S.)	1	1	0	0	0
Other textbooks	3	3	5	0	10

*Notes:*

1. Duplicate responses from instructors at the same institution are counted as a single response.
2. Some programs reported using more than one book in a given course.

Also evident in Table 1 is the large number of instructors who use additional readings or instructor-generated materials, whether as a supplement to a textbook or in place of one. This was especially the case in third-year courses, and to some extent in second-year courses.

### **What Instructors Want in a Textbook**

As explained above, instructors' open-ended comments on the survey were sorted into categories according to topic according to three broad areas relating to (1) the five Cs of the *Standards*, (2) specific levels and types of courses, and (3) general comments.

### **The Five C's of the *Standards***

Although many instructors made comments related to the Communication goal area (including interpersonal, interpretive, and presentational communication), there were fewer comments relating to Cultures, Connections, and Comparisons, and none related to Communities. Following is a summary of these comments.

**Interpersonal communication.** By far the most common response from instructors (14 comments) was the need for making textbook activities less mechanical and more communicative, and for providing more speaking and conversational opportunities. The following quotes are representative of instructors' views:

I wish the book were a little bit more communicative—the text suffers somewhat in comparison to the textbooks available for Spanish on that score.

Some exercises . . . are not that useful and are perceived as being silly by the students. I would like to see a book with activities that truly promote conversation and interaction in the classroom.

In addition, four instructors wanted more task-based activities, and three called for more authentic use of language. One lamented the fact that textbooks ask students to perform language functions that are beyond their proficiency level as per the *ACTFL Proficiency Guidelines*:

Students will spend the whole second year working on abstract ideas and defending opinions (a superior[-level] task) when most of them are not ready for that. Instead, we need a textbook that is task-based, and that takes into account the level of the students. . . I believe students should be performing intermediate- and advanced[-level] tasks in a second-year program and not superior tasks.

**Interpretive communication: Audio and video materials.** Most comments in this category were related to the materials accompanying *Punto de Encuentro*. Opinions in this area were mixed; some instructors appreciated

that the videos “are about real people and their real situations,” whereas others wanted audio materials that were more “authentic.” Four instructors complained that the native speech in the audio and video materials was too fast. Two instructors made an appeal for textbooks in general to incorporate more “video-based activities” or “short situational films.”

**Interpretive communication: Reading materials.** Eleven respondents wrote that they found it necessary to include additional reading materials because their textbooks did not include enough readings, the reading materials were too easy or too difficult, or they wanted a greater variety of authors and types of texts:

I'd like to see more actual texts (broad sense of ‘texts’), from newspapers, television, radio, podcasts, etc.

I would like readings that refer to current topics, not only literature.

I liked the idea and format of *Viajando Através do Alfabeto*, but by the end of the semester, students had had enough of Scliar and wanted more variety of voices.

**Presentational communication: Writing.** Six instructors called for more intermediate- and advanced-level textbooks that teach composition. One person commented:

We need a textbook that teaches students how to write rather than simply giving them a topic that is loosely connected with some grammar and asking them to write an essay on it.

**Cultures.** Eleven instructors expressed a desire for textbooks that represent all Portuguese-speaking countries and cultures. One person wrote:

As for the second- and third-year Portuguese courses, there are no textbooks that cover the entire Lusophone world, from mainland Portugal, the Azores, and Brazil to Lusophone Africa and Asia, including former Portuguese India, the Portuguese-based Creole societies of the world (past and present), the Gypsy communities in Portugal and Brazil, the Sephardim, and the Lusophone Diaspora.

In reference to the *Standards*, one instructor called for the integration of a greater variety of cultural products and practices from Lusophone countries:

My ideal textbook has . . . lots of description and explanation of cultural practices, products, lots of color, lots of maps, and doesn't ignore any Lusophone country.

**Connections.** In terms of connections with other disciplines, three instructors mentioned a desire for textbooks to include information on

current events, while two wanted a better integration of literary texts, and two wanted history and the arts addressed. One instructor wrote:

Literature but also music, arts, cinema, theater, media, history (especially contemporary history) should be presented.

**Comparisons.** The only references to comparisons between languages and cultures were two comments expressing a desire for textbooks for teaching Portuguese to Spanish speakers that draw comparisons between the two languages.

### **Textbooks for Specific Courses and Levels**

**First-year textbooks.** A large majority of survey respondents (43 comments) were at least moderately satisfied with the textbook they were using in first-year courses. Following are some of their comments:

*Ponto de Encontro* is an amazing complete book . . . [that] satisfies and meets my expectations as an instructor in terms of quality. This product offers exercises in all four skills which are essential for a comprehensive teaching/learning experience. In addition, the videos are about real people and their real situations which give students the opportunity to get familiar with actual existing accents and slangs.

I am satisfied with *Bom dia, Brasil* in its new edition through Yale University Press . . . My students need conversational ability in Portuguese quickly in order to participate in our study abroad programs in Brazil. This textbook's use of Portuguese only requires the student to start to think in Portuguese from the start. It has proven very successful for our students.

"I chose *Muito Prazer* due to its use of colloquial dialogs and its consistent points about language usage."

Ten instructors indicated that they were not satisfied with their first-year textbook, and many others made suggestions for improving textbooks, some of which are included in other sections of this article.

**Second-year textbooks.** Sixteen respondents remarked on the need for better textbooks for second-year courses. Comments such as "There's no decent textbook for second-year level" were common, although it bears mentioning that some instructors may not yet be familiar with the intermediate-level textbooks published in the past few years. One instructor wrote:

"We need more options for second and third-year Portuguese. I would particularly be interested in a book following the same format

as *Ponto* for second-year Portuguese.”

**Third-year textbooks.** An even greater concern was the need for better textbooks for third-year grammar, composition, and conversation courses, with 27 comments on this topic. In addition to the abovementioned comments about materials for teaching reading and writing, several instructors made it clear that they want an explicit focus on grammar, but they want it integrated with a communicative focus on reading, writing, and speaking:

“I’d like to see a grammar book based on writing with lots of COMMUNICATIVE activities.”

I would like to see a thorough review and expansion of grammar accompanied by contextualized practice, a varied selection of readings (I now use newspaper and magazine articles on current affairs in addition to a small selection of literary texts from the textbook), and attention given to both main variants of Portuguese.

**Portuguese for Spanish speakers.** Sixteen respondents wrote that they wanted better textbooks for teaching Portuguese to Spanish speakers. Of the 16, five specifically mentioned dissatisfaction with *Ponto de Encontro* for use with Spanish speakers. One wrote:

I also use [*Ponto de Encontro*] for my Portuguese for Spanish speakers course, but it is not a good option. Again, it serves more as a reference than a textbook. I know the book was not designed having Spanish speakers in mind.

Several instructors offered specific suggestions for these textbooks:

“[I would like] a comprehensive textbook incorporating also oral activities following the same pattern, structure, model, etc. found in so many Spanish and French textbooks.”

“I see the need of a communicative approach book for Spanish speakers.”

Perhaps Portuguese programs/texts could find a way to point out the advantages of Spanish speakers studying Portuguese in our increasingly global economy, as well as the importance of Luso-Brazilian culture and how it fits in within the larger Hispanic/Latino culture.

## Comments About Other Topics

In addition to the above topics, instructors offered comments about various other issues, including the presentation of European versus Brazilian varieties of Portuguese, the teaching of grammar, and the ancillary materials available.

**Varieties of Portuguese.** Nine instructors expressed the desire for a textbook that teaches only Brazilian or only European Portuguese, whereas eight wanted the textbook to present both varieties – suggesting that it may not be possible for a single book to please everyone.

**Grammar.** Respondents had a great deal to say about how grammar is presented. Thirteen instructors expressed concerns about the sequence and distribution of grammar in textbooks:

“Sometimes I would change the sequence in which the content is presented. The past tense, for example, appears in the middle of a lesson that is dealing with the present tense.”

The intermediate level is crushing with all the subjunctive tenses being taught. I would definitely like to see a book with a reasonable amount of content, and I would like to see the structures consistently used throughout the book so that students get a chance not only to learn but also to internalize what we are trying to teach.

Four instructors expressed a desire for better integration of grammar and content, and for a more communicative approach to teaching grammar:

Grammar points are taught as grammar, instead of as communicative tools. When attempts are made to focus on communication in Portuguese textbooks, the idea of ‘communication’ and what valuable, meaningful communication is, is lost.

Regarding grammar explanations in textbooks, opinions were mixed. Two instructors appreciated that their books explained grammar in English, whereas two others complained about the “lengthy grammar explanations in English,” implying disapproval of either the use of English or the length of the explanations, or both. Three others, however, called for more clear, detailed explanations with more examples – suggesting again that it may be impossible for a single book to please everyone.

**Ancillary materials.** In addition to the abovementioned comments about audio and video materials, instructors offered opinions on workbooks, online activities, and other ancillary materials. Seven instructors who have used the online MyPortugueseLab activities that accompany *Ponto de Encontro* liked the idea of online, machine-scored activities, but ten complained about errors and technological glitches in the program. Other instructors offered additional ideas about ancillary materials for textbooks:

I would like the book to come with a teacher's manual, supplementary materials and suggestions for testing and assessment as well.

Any new textbook is going to need a very well-integrated online workbook and activities site. This is particularly important for those classes where students only meet a couple of days per week and/or are hybrid.

I would like to see something for Portuguese that is similar to the Vista Higher Learning website that I use with my Spanish courses, or McGraw-Hill's *Quia* . . . I need a program that is user-friendly with several video-based activities. . . . I would also like to see activities where students can record their voice and compare their pronunciation with native speakers.

**Miscellaneous comments.** A number of respondents mentioned issues that did not fit in any particular category. Following is a sampling of these comments:

Perhaps not as a first priority to the material within the book, I need a book that is visually appealing enough for students to WANT to spend time in it.

I'd like to see a first-year book that offers more in the instruction of pronunciation, including using the IPA.

More non-traditional discourses need to be included, especially LGBT.

Additionally, several instructors commented on the need for textbooks for specific purposes:

[We need] a book for heritage speakers.

For the Business Portuguese class, we need a textbook that is geared to upper intermediate students with lots of COMMUNICATIVE activities as well, including role plays, dialogues, etc. Audio material for the class is essential to help model more professional language.

I teach a very specific course: Portuguese for Health Care Professionals. There is nothing out there right now (that I know of) that deals with the subject matter. I have had to create my own handouts with information, such as the parts of the body, internal

organs, and names of common diseases and symptoms to supplement the course.

### **Discussion**

In general, instructors seemed reasonably satisfied with the options for first-year Portuguese textbooks, but felt the need for more textbook options for second- and third-year and for Portuguese for Spanish speakers. For books at all levels, they expressed a desire for classroom activities that are less mechanical and more communicative and that provide more opportunities for conversation. For intermediate- and advanced-level textbooks, they wanted more authentic texts of various types on current topics to be included in addition to literary texts, and more attention given to the teaching of writing skills. They wanted textbooks to address all Lusophone cultures, although they expressed differing preferences regarding Brazilian and European Portuguese. Furthermore, they expressed a desire for more authentic video and audio materials and for online practice activities.

It bears mentioning that of the five C's of the *Standards for Foreign Language Learning*, the Communication goal area was the only one receiving much attention in the survey responses. In regard to the Cultures goal, only one instructor touched on cultural practices, and no mention was made of the perspectives underlying cultural products and practices. Connections with other disciplines were brought up by a handful of respondents, but no one mentioned asking students to draw comparisons between the target language and cultures and their own (with the exception of comparing Portuguese with Spanish), and no one touched on the Communities goal area at all. It would appear that many Portuguese instructors were either unfamiliar with the *Standards* or did not think about them when asked what they wanted in a textbook. These findings, when taken together with the fact that only one Portuguese textbook to date has referenced the *Standards*, suggest the need for increasing Portuguese instructors' awareness of the shared goals of the language teaching profession. This issue of the *Portuguese Language Journal* represents an important step in that direction.

### **Limitations of the Study and Recommendations for Further Research**

Because we were unable to locate a complete and current database of Portuguese programs in the U.S., the data gathering process for this study was imperfect. For example, many programs listed in the CARLA database no longer offer Portuguese or offer it only on an independent study basis, and there may have been some Portuguese programs not listed in any database that were missed. Furthermore, the fact that survey respondents ranged from graduate students to full-time faculty suggests that they had differing degrees of knowledge of Portuguese textbooks and of their own programs. These factors should be taken into account when interpreting the

results of the study.

As previously explained, another limitation of the study was the use of Pearson's list of institutions that have adopted *Ponto de Encontro*, which undoubtedly affected the results of the survey. It seems likely, for example, that there exist more programs that use other textbooks such as *Brasil! Língua e Cultura* in their first-year programs. It is possible that these institutions were underrepresented in the survey responses, either because they were not included in the database or because they were among the 47% of institutions that did not reply to the survey.

Although this article has briefly reviewed Portuguese textbooks published in the United States, an in-depth study of the extent to which these textbooks address the *Standards for Foreign Language Learning* was beyond the scope of the article. The study also did not explicitly examine the extent to which Portuguese instructors are aware of the *Standards* and incorporate them in their own teaching. Additional research on these topics would be useful in designing new and better Portuguese textbooks, and in helping the Portuguese teaching profession better meet the needs of students in the increasingly interconnected world of the 21<sup>st</sup> century.

#### *Notes*

<sup>1</sup>States in which no Portuguese programs could be located were Alaska, Montana, Nebraska, North Dakota, South Dakota, and Wyoming.

## Bibliography

- Abreu, M. I., & Rameh, C. (1967). *Português Contemporâneo*. Washington, DC: Georgetown University Press. Author. (in press).
- Aski, J. M., & Musumeci, D. (2010). The integration of culture in Italian first-year textbooks. *Italica*, 87, 21-36. Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/20750676>
- Ariew, R. (1982). The textbook as curriculum. In T. V. Higgs (Ed.), *Curriculum, competence, and the foreign language teacher* (ACTFL Foreign Language Education Series, pp. 11-33). Skokie, IL: National Textbook.
- Bateman, B. (2010). The creation of a Portuguese teaching minor for secondary education majors. *Portuguese Language Journal*, 4. Available at <http://www.ensinoportugues.org/>
- Bateman, B., & Mattos, M. (2006, Fall). An analysis of the cultural content of six Portuguese textbooks. *Portuguese Language Journal*, 1. Available at <http://www.ensinoportugues.org/>
- Barrutia, R., Ellison, F. P., Matos, F. G., Hensey, F., Hoge, H. W., & Wyatt, J. L. (1966). *Modern Portuguese*. New York, NY: Modern Language Association of America.
- Byrd, D. R., Hlas, A. C., Watzke, J., & Valencia, M. F. M. (2011). An examination of culture knowledge: A study of L2 teachers' and teacher educators' beliefs and practices. *Foreign Language Annals*, 44, 4-39. doi: 10.1111/j.1944-9720.2011.01117.x
- Byrnes, H. (2008). Articulating a foreign language sequence through content: A look at the culture standards. *Language Teaching*, 41, 103-118. doi: 10.1017/S0261444807004764
- Carvalho, A. M. (2002). Português para falantes de espanhol: Perspectivas de um campo de pesquisa. *Hispania*, 85, 597-608. doi: 10.2307/4141149
- Carvalho, A. M. (2013, Fall). The field of Portuguese for Spanish speakers in the U.S. *Portuguese Language Journal*, 7. Available at <http://www.ensinoportugues.org/>
- Combiér, E. (2009). Analysis of French culture presented in elementary college texts: What do our students know after one year? *International Journal of Learning*, 16, 559-567.
- Dias, E. M., Lathrop, T. A., & Rosa, J. G. (1974). *Portugal: Língua e cultura*. Newark, DE: LinguaText.
- Fagundes, F. C. (2004). *Um passo mais no português moderno: Gramática avançada, leituras, composição e conversação*. Dartmouth, MA: University of Massachusetts Dartmouth Center for Portuguese Studies and Culture.
- Jouët-Pastré, C., & Sobral, P. I. (2010). *Viajando através do alfabeto: A reading and writing program for intermediate to advanced Portuguese*. Newburyport,

- MA: Focus Publishing/R. Pullins.
- King, L. D., & Suñer, M. (1980). *Para a frente! An intermediate course in Portuguese*. Newark, DE: Cabrilho Press (LinguaText).
- Klobucka, A., Jouët-Pastré, C., Sobral, P. I., Moreira, M. L. B., & Hutchinson, A. P. (2007). *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- Lathrop, T., & Días, E. M. (1992). *Brasil! Língua e cultura*. Newark, DE: LinguaText.
- LeRoy, C. E. (1965). *Português para principiantes*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Magnan, S. S., Murphy, D., & Sahakyan, N. (2014). Considering the *Standards for Foreign Language Learning* in postsecondary instruction. *Modern Language Journal*, 98(1), 12-39. doi: 10.1111/j.1540-4781.2013.12056\_4.x
- Magro, H. S., & DePaula, P. (1973). *Português: Conversação e gramática*. Washington, DC: Brazilian-American Cultural Institute.
- Milleret, M. (1990). Portuguese program development: Past, present, and future. *Hispania*, 73, 513-517. doi: 10.2307/342862
- Milleret, M. (2007). Resources for teaching your students to behave Brazilian. *Portuguese Language Journal*, 2. Available at <http://www.ensinoportugues.org/>
- Moreira, M. L. B. (2003). Lições de cultura, literatura e língua portuguesa através de leituras brasileiras: Os cinco Cs. *Hispania*, 86, 110-120. doi: 10.2307/20062819
- National Standards in Foreign Language Education Project. (2006). *Standards for foreign language learning in the 21<sup>st</sup> century*. Alexandria, VA: Author.
- Rector, M., Santos, R., & Amorim, M., with M. L. Gerber. (2010). *Working Portuguese for beginners*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Rossi, P. C. (1945). *Portuguese: The language of Brazil*. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Sá Pereira, M. L. (1948). *Brazilian Portuguese grammar*. Boston, MA: D.C. Heath.
- Simões, A. R. M. (1992). *Com licença! Brazilian Portuguese for Spanish speakers*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Simões, A. R. M. (2008). *Pois não: Brazilian Portuguese course for Spanish speakers*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Sobral, P. I., & Jouët-Pastré, C. (2013). *Mapeando a língua portuguesa através das artes: Intermediate to advanced Portuguese via the arts*. Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins.
- Tolman, J. M., Paiva, R. M., Jensen, J. B., & Parsons, N. P. (1988). *Travessia: A video-based textbook*. Washington, DC: Georgetown University Press.

- Wasserman, B. S. (2009). *Cinema for Portuguese conversation*. Newburyport, MA: Focus Publishing/R. Pullins.
- Young, D. J. (1999). The Standards definition of culture and culture instruction in beginning and intermediate Spanish textbooks. *Northeast Conference Review*, 45, 17-22.

**Gomes, Laurentino 1808. Sao Paulo:Editora Planeta do Brasil, 2007.  
Pp.365, ISBN 978-85-7663-320-2.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

*1808* de Laurentino Gomes é um relato importante da história da côrte portuguesa no Brasil. A obra ilustra de maneira precisa como esse fato contribuiu para mudanças econômicas e sociais no Brasil da época e consequentemente a influência que teve e tem no Brasil de hoje. Pode-se afirmar que o livro tem como objetivos resgatar a história da nobreza portuguesa no Brasil, além de tornar essa fase acessível para leitores interessados em fatos históricos através de uma leitura simples e de entendimento fácil.

Em *1808* Laurentino Gomes faz com que o leitor viaje no tempo e se encontre no Brasil de duzentos anos atrás. As informações contidas no livro são baseadas em relatos e documentos históricos, devidamente pesquisados e checados, o que propicia ao leitor precisão e veracidade históricas. A obra inclui as razões que fizeram a família real portuguesa fugir ao Brasil, além de dados históricos importantes, como por exemplo a Revolução Francesa, a resistência inglesa e a Colonização do Brasil, , país que acabou sendo o refúgio do governo português. Esses fatos ajudam o leitor a se situar historicamente e assim sendo, obter um entendimento preciso sobre o que ocorreu no Brasil e no mundo duzentos anos atrás.

O relato de Gomes é minucioso, incluindo detalhes da fuga da corte portuguesa ao Brasil, de uma visão do que ocorria com vários reis na Europa, bem como do plano da fuga para o Brasil e porque D. João tomou tal decisão. Fatos específicos da viagem ao Brasil foram também relatados. Gomes igualmente narra aspectos do Brasil colônia, e da transformação do Brasil com a chegada da nobreza portuguesa. A obra detalha como num período de apenas uma década e meia o Brasil deixou de ser uma colônia fechada e atrasada para se tornar um país independente, como ressalta Gomes. Por fim, o livro de Gomes inclui relatos do retorno de D. João a Portugal.

Através da leitura de *1808*, o leitor se beneficia com relatos como os do arquivista real que propiciam riqueza de detalhes históricos bem como uma compreensão maior de costumes sociais da época. Faz-se importante notar que esses detalhes ajudam a dar forma à história do Brasil.

Como conclusão, a obra de Laurentino Gomes é não só recomendável como imprescindível por sua informação abrangente e rica em detalhes sobre o que ocorreu no Brasil e no mundo na época em que a corte portuguesa se mudou para o Brasil. Os relatos contidos na obra também oferecem ao leitor uma compreensão de como tais fatos contribuíram para dar forma ao Brasil de hoje. Estudantes de Português ou de matérias relacionadas ao Brasil, como por exemplo cultura brasileira ou estudos brasileiros, bem como leitores com

interesses históricos em geral, entenderão várias facetas do Brasil de duzentos anos atrás como também do Brasil de hoje. A linguagem direta, clara, simples e inteligível com certeza facilitará essa compreensão do Brasil. Finalmente, é importante mencionar que os fatos narrados em *1808* podem ser considerados sem precedentes, uma vez que foi a primeira e única vez que uma corte européia se transferiu para um país ainda primitivo como o Brasil.

**Gomes, Laurentino *1822*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira Participações S.A, 2010. Pp.351, ISBN 978-85-209-2409-9.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

*1822* de Laurentino Gomes relata como, a pesar de tantos fatores sociais e econômicos negativos, o Brasil acabou ficando independente de Portugal, numa mistura de sorte e lideranças do novo Brasil da época. O livro explica com detalhes como ocorreu a independência do Brasil de Portugal, além de mostrar como ela acabou influenciando os séculos vindouros no Brasil e no mundo. Tal relato facilita o entendimento das raízes de brasileiros e portugueses e mostra uma faceta abrangente do tempo da independência e consequentemente, da influência desse período no Brasil de hoje.

Em *1822*, Laurentino Gomes propicia ao leitor um pano de fundo do que ocorria no mundo na época da independência do Brasil e explica como as idéias revolucionárias e iluministas chegavam ao Brasil. Laurentino faz um relato detalhado, baseado em narrativas reais e documentos históricos, como cartas trocadas entre os principais nomes da independência, o que ajuda o leitor a se situar historicamente. Os relatos mostram a face humana das personagens envolvidas e como essas características de personalidade deram forma à independência. A obra inclui um apanhando político, social e econômico do Brasil de 1822 e discorre como o radicalismo das cortes portuguesas precipitaram a ruptura entre Brasil e Portugal. Gomes também inclui uma narrativa precisa e humana das pessoas chave envolvidas na independência, como D. Pedro, D. Leopoldina, Marquesa de Santos e José Bonifácio. Esses relatos são essenciais para a compreensão dos fatos ocorridos naquele período, como por exemplo a Guerra entre Brasil e Portugal, e como foi elaborada a Constituinte do Brasil, com a inclusão da liberdade de culto e do poder moderador.

A obra também inclui a importância e o papel da maçonaria no processo de independência e os motivos pelos quais a escravidão continuou no Brasil por mais algum tempo, a pesar das idéias contrárias de José Bonifácio, o chamado patriarca da independência, e do próprio D. Pedro. Por fim, Gomes relata o final de vida de D. João e D. Pedro. Na descrição do final da vida de D. Pedro fica clara a unidade entre Brasil e Portugal em seu coração. Essa dicotomia

se reflete até mesmo no Brasil de hoje.

Assim sendo, a obra de Laurentino Gomes é altamente recomendável para o entedimento sobre os fatos que levaram o Brasil a ficar independente e como tais fatos refletem o Brasil atual. Esse entendimento obtido através de uma linguagem simples, direta, detalhada e precisa é essencial para professores e estudantes de língua portuguesa, assim como de matérias afins, como cultura brasileira, por exemplo. Leitores interessados no Brasil e por sua história também terão a oportunidade de aprender sobre o processo da independência do país e suas relações com Portugal no passado e nos dias de hoje. Em suma, uma obra imprescindível para a compreensão do Brasil como país independente.

**Gomes, Laurentino 1889. Sao Paulo: Editora Globo S.A. 2013. Pp.415, ISBN 978-85-250-5446-3.**

Debora B. R. Zamorano  
*University of Texas at El Paso*

*1889* de Laurentino Gomes é uma obra imprescindível para se entender a história do Brasil e conseqüentemente o Brasil de hoje. Através de documentos históricos, como cartas, escritos de historiadores famosos e até escritores renomados de nossa literatura, como Machado de Assis, *1889* narra com precisão os fatos que levaram o Brasil a se tornar uma República.

Em *1889* Laurentino Gomes revela peculiaridades que levaram à mudança da Monarquia para a República de maneira pacífica, sem derramamento de sangue. Algumas dessas peculiaridades são devidas ao fato de o governo negligenciar os militares, e por consequência, perder seu importante apoio; o apoio civil dos cafeicultores à República, visto que não havia mais escravidão no Brasil e portanto, mão de obra barata além da falta de saúde e energia de D. Pedro II para governar. Um outro motivo que contribuiu para o fracasso da Monarquia foi o fato da sucessora de D. Pedro II ser uma mulher. Gomes deixa claro que havia um aspecto machista nessa questão. A história da proclamação da República culmina com o motivo pelo qual o Marechal Deodoro, monarquista convicto, decidiu proclamar a República. Ele não concordou com a nomeação de Silveira Martins para chefe de ministério da Monarquia, visto que os dois eram inimigos políticos. Entretanto, a nomeação de Martins foi apenas uma inverdade dita a Deodoro por Benjamin Constant. Assim sendo, Gomes deixa claro que ciúmes provocados por uma inverdade levaram a Proclamação da República do Brasil.

Laurentino Gomes mostra ao leitor fatos históricos essenciais da vida brasileira através de uma linguagem direta e sem subterfúgios. Os fatos ocorridos durante a transição Monarquia/República e República Militar/República Civil ilustram características políticas e econômicas do

povo Brasileiro desde o descobrimento. Alguns exemplos, como argumenta Gomes, são o sistema eleitoral fraudulento, justiça executada à revelia das leis, de acordo com a vontade de lideranças políticas e sistema de troca de privilégios desde a época de dom João.

Ao ler *1889* o leitor se beneficia com diálogos genuínos ocorridos durante a época no Brasil com os personagens históricos envolvidos. Isso certamente levará o leitor a um entendimento maior sobre detalhes que ajudaram a compor a história do Brasil apresentada no texto.

Como conclusão, pode-se dizer que o livro de Laurentino Gomes é altamente recomendável por sua informação precisa e além de mostrar como fatos importantes e por vezes desconhecidos para a maioria dos brasileiros e do leitor em geral puderam mudar a história do Brasil e moldar aspectos políticos e econômicos vigentes até os dias de hoje. Estudantes de cultura brasileira e estudos brasileiros também se beneficiarão muito ao ler o livro, visto que a informação contida nele os ajudará a entender não somente a história do Brasil como também aspectos da maneira de ser do povo brasileiro no que diz respeito à economia, política e sociedade e como essa maneira ajudou a formar o Brasil de hoje. Ou seja, como o próprio autor diz, é impossível entender o Brasil de hoje sem o conhecimento dos fatos históricos trazidos no livro. Finalmente, vale ressaltar que toda pessoa interessada em assuntos brasileiros tais como literatura, história, política e povo brasileiro terá seu conhecimento sobre o Brasil ampliado através da leitura de *1889*.

**Sobral, Patrícia Isabel, and Clémence Jouet-Pastré. *Mapeando a língua portuguesa através das artes*. Newburyport: Focus, 2014. Pp 258. ISBN 978-1-58510-343-0.**

Fernanda Guida  
*University of Georgia*

A introdução de diferentes formas de arte no ensino de línguas estrangeiras é uma forma eficiente de desenvolver as competências linguísticas dos alunos, assim como apresentar e ampliar o conhecimento de cultura na/da língua alvo. O livro *Mapeando a língua portuguesa através das artes* oferece esta possibilidade, pois aborda aspectos gerais da arte estimulando as quatro habilidades comunicativas ao passo que familiariza os alunos com diversas expressões da arte, tal como fotografia, dança, música, escultura, arquitetura, poesia, teatro, cinema, literatura e artesanato.

O material é apropriado para o nível intermediário/avançado e utiliza algumas representações artísticas para exemplificar cada forma de arte em diferentes períodos e locais. Esta abordagem não restritiva do livro oferece ao instrutor a oportunidade de tanto discutir a arte em termos mais abrangentes, quanto adequar a ementa do seu curso à determinada região

lusófona ou período histórico, introduzindo elementos culturais representativos da região ou período desejados.

O livro é dividido em doze unidades e cada unidade apresenta nove seções: Primeiros acordes, Intervalo para gramática, Ler é viver através de outros olhares, A vida em arte, No estúdio, Dando volta às palavras, Cenários, Debates e Portfólio. O elaborado aspecto visual e organizacional do livro permite um aprofundamento temático na discussão de cada lição. A abertura das unidades contam com uma imagem introdutória que, juntamente com o título, abre espaço para a discussão e a apresentação do tema que será revisitado nos exercícios gramaticais, nas leituras, nos áudios e nos debates. Portanto, as atividades do livro são contextualizadas tematicamente promovendo maior significância para os exercícios.

As seções “Intervalo para gramática” e “Ler através de outros olhares” são trabalhadas em três instâncias em cada unidade. O componente gramatical é uma revisão sucinta seguida de exercícios escritos e/ou orais para serem desenvolvidos individualmente, em pares ou em grupos, idealmente para alunos já familiarizado com a gramática em língua portuguesa. A explicação e prática gramatical no livro-texto é limitada, porém o prefácio adianta que uma versão mais extensiva é apresentada no *Caderno de Produção*<sup>54</sup>.

As seções de leitura apresentam diferentes perspectivas de um mesmo tema e, assim como as seções de vídeo, são antecedidas por exercícios chamados de “aquecimento.” Apesar de alguns textos das últimas unidades serem mais longos e, até certo ponto, conterem uma linguagem um pouco mais abstrata, o grau de dificuldade do livro é estável e as unidades iniciais não são pré-requisito para unidades posteriores. Num cenário universitário, *Mapeando a língua portuguesa* pode ser usado em um único semestre letivo ou, se desejado, em dois semestres quando acompanhado de mais prática de leitura e escrita como, por exemplo, adicionando o livro *Viajando através do Alfabeto* das mesmas autoras.

**Whitlam, John. *The Routledge Intermediate Brazilian Portuguese Reader*. New York: Routledge, 144pp. ISBN-13: 978-0415693332**

**ISBN-10: 0415693330**

Mercia Flannery

*University of Pennsylvania*

Uma estimulante, atual e interessante coleção de textos de vários autores, compõe o volume “The Routledge Intermediate Brazilian Portuguese Reader” (“Reader” daqui em diante). Há textos de vários escritores

---

<sup>54</sup> Até o momento o material complementar, *Caderno de Produção* e *Instructor's materials* não estão disponíveis para análise, portanto, esta resenha baseia-se puramente no livro-texto.

contemporâneos, alguns dos quais muito conhecidos (tais como Chico Buarque, Moacyr Scliar e Luís Fernando Veríssimo) e outros nem tanto. O volume não só incorpora tentativas diferentes de emprego linguístico, tais como a reprodução do registro de sala de aula em “Redação”, ou o bem humorado mistério em “Bellini e os espíritos”, de Tony Bellotto, mas também inova com a apresentação de excertos de blogs, ao lado daqueles de volumes mais conhecidos – o Budapeste de Chico Buarque.

De fato, é a seleção bem articulada e variada de textos no volume uma das características que o torna uma proposta digna de consideração para um curso de português como língua estrangeira, ou uma sugestão de leitura para os interessados na língua portuguesa e em suas nuances mais atuais. Como a língua se modifica e se renova sempre, faz sentido expor os estudantes a traços característicos da linguagem usada em modos de comunicação e expressão viabilizados pelas atuais tecnologias de informação, por exemplo. Cada texto segue uma breve apresentação do autor, com detalhes do gênero em que escreve, ou do texto escolhido, e algumas informações sobre o texto em si, tais como o tema abordado, a linguagem empregada, ou como o assunto se enquadra em um contexto social mais amplo. Ao final de cada texto, há uma seção de vocabulário, contendo palavras e expressões talvez desconhecidas ao leitor de nível intermediário. Em seguida, há exercícios de compreensão e prática adicional de vocabulário, com dois tipos de exercícios: 1) para encontrarem-se palavras no corpo do texto com significado equivalente; e 2) para se explicar o significado de outras expressões retiradas do texto. Além desses, há um exercício que pode ser usado para prática escrita ou oral, com a proposta de se desenvolver um ensaio sobre o tema indicado, ou discuti-lo oralmente. No final de cada capítulo, há uma sugestão de leitura adicional, por vezes um outro trabalho do mesmo autor.

A proposta do livro, tal como articulada na sua apresentação, é suprir um material “estruturado” e “estimulante”, mas que também constitua “contextos culturais significantes”. Esse objetivo o livro consegue alcançar, pois, conforme comentado acima, a leitura dos textos é prazerosa, os temas são provocantes e relevantes. Veja-se, a exemplo, o texto de Adriana Falcão, Redação, que a autora estrutura como uma redação escolar, produzida por um aluno da rede municipal de ensino, de quarta série. O texto inicia com sentenças simples, que em princípio descrevem o ambiente escolar na rede pública, incluindo as “paredes pretas de sujeira”, “o pátio pequeno e apertado” e a “merenda escolar”. Esse tipo de material pode render um trabalho rico em sala de aula, talvez levando a discussões sobre a condição do ensino público no Brasil, com a possibilidade de se estender o trabalho a uma pesquisa e mais leituras atuais, de outros gêneros (o jornalístico, por exemplo), sobre o tema. O texto “Nos anos a.I.”, de Moacyr Scliar, é outro exemplo de como se pode avançar do texto a uma prática mais contextualizada e atual, com a possibilidade de se proporem discussões com

as quais o aluno de uma língua estrangeira possa se identificar, onde quer que esteja. Os textos de blogs também apresentam uma possibilidade de extensão das atividades de leitura e discussão, por exemplo, permitindo que os estudantes descubram mais sobre o autor por meio do seu blog e até contribuam com comentários e, quem sabe, entabulando um diálogo com o autor. Isso pode auxiliar a que se avance a proposta atual dos 5Cs, conforme o padrão de ensino de língua estrangeira, Comunicação, Cultura, Conexão, Comparações e Comunidades. Reconheça-se, porém, que seriam necessários alguns ajustes no modo de emprego do livro, além de um pouco mais de trabalho envolvido na preparação.

Os pontos discutidos até aqui são parte das razões pelas quais o livro convida uma avaliação positiva. Por outro lado, há aspectos estruturais do livro e das atividades propostas que merecem atenção ao se considerar o seu uso em um curso de português como língua estrangeira. Um primeiro ponto em questão é que as atuais abordagens para o ensino de uma língua estrangeira (sobretudo a abordagem comunicativa) privilegiam o uso da língua-alvo desde os primeiros contatos. Sendo assim, é de admirar que um livro para o nível intermediário, com textos complexos, variados em vocabulário e nos níveis de registro empregados, apresente exercícios de compreensão em inglês. Isso certamente é um dos aspectos que torna o livro apropriado como material de apoio, talvez mesmo mais adequado para aqueles que gostariam de aprofundar o conhecimento da língua, do vocabulário, como material suplementar.

O uso deste material em sala de aula também fica comprometido pela proposta de discutir as questões no final das leituras em língua inglesa. Há uma riqueza de expressões, de possibilidades de explorações do tema, de atividades escritas e orais que renderiam um trabalho potencialmente rico e estimulante, mas se fossem executados em língua portuguesa. De fato, muitos estudantes, dadas as experiências com a aprendizagem de outras línguas, esperam exatamente isso. Além desses, um outro aspecto que compromete o livro é a repetição dos modelos de exercícios. Capítulo após capítulo é seguido do mesmo tipo de exercícios, o que talvez contribuísse para uma prática de sala de aula cansativa. Considerando esses pontos, o livro pode ser melhor usado se combinado a outros materiais, ou como leitura suplementar para os estudantes que têm a língua inglesa como primeira língua, e que estejam interessados em ler mais, individualmente, ou em desenvolver práticas e conhecimento de vocabulário.

**PORTUGUESE  
LANGUAGE  
JOURNAL  
VOLUME 9, FALL 2015**

**“Portuguese in the World Today”**

**Editor  
Margo Milleret, Emerita  
*University of Mexico***

**Articles**

***Blended learning* no ensino de português língua estrangeira adicional:  
tarefas assíncronas extra-classe**

Antônio Márcio da Silva

*University of Kent, UK*

Lucia Rottava

*Universidade Federal do rio Grande do Sul, Brasil*

**A aquisição do ritmo do português brasileiro por africanos  
francófonos: uma proposta de análise acústica**

Eugênia Magnólia da Silva Fernandes

*University of California, Davis*

**Brasileirices: trabalhando com vídeos no ensino de Português como  
Língua Estrangeira (PLE) e cultura brasileira**

Camilla Wootton Villela

Graziela Naclério Forte

**Luso-Hawaiiano: Accessing authentic historical texts for the L2  
classroom**

Rachel Mamiya Hernandez

*University of Hawai'i at Mānoa*

**O recurso linguístico da segunda geração dos brasileiros na sociedade  
japonesa**

Haino, Sumiko

*Kanagawa University, Japan*

**A Significant and Team Based Learning Approach in the Portuguese Classroom**

Maria Consuelo Guerrero

*University of Texas, Rio Grande Valley*

**Grammatical gender in the interlanguage of English-speaking learners of Portuguese**

Edvan Brito

*Defense Language Institute*

**Reviews**

**Flannery, Mércia Regina Santana. *Uma Introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos*. Pontes Editores. Campinas São Paulo. Coleção NPLA. Volume 42. 2015.**

Maria Antonia Cowles

*University of Pennsylvania, Retired*

**Adão, Deolinda M. *As Herdeiras do Segredo. Personagens Femininas da Ficção de Inês Pedrosa*. Alfragide, Portugal: Texto Editores, Lda., 2013. P 223. ISBN 978-972-47-4658-6.**

Denise M. Osborne

*University of Arizona & University of Wisconsin-Platteville*

# BLENDED LEARNING NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA ADICIONAL: TAREFAS ASSÍNCRONAS EXTRA-CLASSE

Antônio Márcio da Silva

*University of Kent, UK*

Lucia Rottava

*Universidade Federal do rio Grande do Sul, Brasil*

## Resumo

Aprender uma LE atualmente envolve contextos e recursos diversos, em especial pela recorrência a recursos tecnológicos. O uso de tais recursos e a diversidade de tarefas, situações e meios para se ter contato com uma LE podem ser inseridos no contexto de *blended learning*. O objetivo deste artigo é, portanto, refletir sobre diversas possibilidades de interação e uso de PLE-adicional por aprendizes multilíngues em contexto universitário. Para tanto, relatou-se dois projetos implementados em contexto de *blended learning*, que contemplam distintas dimensões e habilidades na LE. A hipótese norteadora desta reflexão é que as distintas perspectivas de aprendizagem e de uso da língua em ambientes virtuais podem contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes por meio do uso de inúmeros recursos tecnológicos existentes na atualidade. Os resultados revelam as possibilidades de funcionamento da linguagem em leitura e escrita em contexto *blended learning* no ensino de PLE-adicional.

**Palavras-chave:** *blended learning*; leitura; *feedback*; produção oral e escrita.

## Introdução

Aprender uma língua estrangeira (LE) envolve interações diversas que compreendem tarefas desenvolvidas para além do contexto de sala de aula em situações síncronas e assíncronas entre professor e sujeitos/aprendizes. Tais situações podem envolver atividades de aprendizagem assistidas por computador (CALL - *computer assisted language learning*) por meio de plataformas ou ambientes de aprendizagem virtual (VLE - *virtual learning environment*). São exemplos de ambientes virtuais, o Moodle e o Blackboard, os quais permitem desenvolver tarefas utilizando-se como recursos *chats*, *blogs*, *fóruns*, *wikis*, e páginas Web de partilha de vídeos, de apresentação pessoal e de socialização (*Facebook*, *Twitter*, *Youtube*, dentre outros).

Estudos que mostram tais possibilidades e envolvendo português como língua estrangeira adicional (PLE-adicional) são divulgados em publicação organizada por Melo-Pfeifer e Sá (2013) e indicam que o uso de VLEs permitem combinar ambientes (*blended learning*) - sala de aula e extra-classe, e

lançar mão de distintas possibilidades para o processo de ensino e aprendizado, visando proporcionar aos alunos contato diverso com a língua estrangeira (LE), com outros aprendizes dessa língua e com demais usuários em interações em tempo, lugar e modo variados. Porém, um desenho curricular que focaliza *blended learning* precisa levar em conta as características dos aprendizes em termos de seu desenvolvimento cognitivo, estilos de aprendizagem, disponibilidade para interagir com outros aprendizes ou usuários da língua alvo.

Exemplos de contextos de *blended learning* envolvendo PLE-adicional são reportados por Amado (2013) e Songy (2013). Amado relata como estudantes alemães, aprendizes de PLE-adicional, distinguem os tempos verbais Pretérito Perfeito Simples e Imperfeito em exercícios interativos *online*, via plataforma *Moodle*, que complementam as atividades de sala de aula. Por sua vez, Songy desenvolve uma pesquisa com estudantes espanhóis também aprendizes de PLE-adicional, tendo o *Moodle* como plataforma de apoio, para refletir sobre como se pode aproximar ensino de língua e conhecimento cultural via comunicação virtual. Ambos os estudos mostram, portanto, que as possibilidades de enfoque podem contemplar: aspectos particulares do ensino e da aprendizagem de uma LE, habilidade individual ou a sua combinação (compreensão: ouvir e ler, e produção: falar e escrever), configuração específica de uma aula e planejamento de um curso/currículo. Portanto, é no contexto de *blended learning* que este artigo se insere visto ter como objetivo refletir sobre as diversas possibilidades de interação e uso de PLE-adicional por aprendizes multilíngues em contexto universitário. Para tanto, dados de dois projetos<sup>55</sup>, implementados com dois grupos de aprendizes em duas universidades inglesas, são trazidos para ilustrar a discussão empreendida neste artigo. As tarefas que compunham os projetos foram desenvolvidas em ambiente virtual e de forma assíncrona como parte do próprio curso de PLE-adicional.

O presente artigo está organizado de acordo com os conceitos teóricos, incluindo, respectivamente, o conceito de *blended learning*, características dos projetos desenvolvidos que geraram os dados que serão discutidos nas seções em que são trazidas as reflexões relativas à leitura e à produção textual e, por fim, apresentam-se os resultados e as considerações finais.

### **Considerações teóricas sobre *blended learning***

A incorporação de recursos tecnológicos em educação como parte do ensino presencial tem sido denominada *blended learning*, termo que surgiu e se expandiu no meio corporativo, onde a necessidade de ensino e de formação

---

<sup>55</sup> Desses projetos foram selecionadas para ilustrar a discussão as seguintes tarefas: leitura, produção oral, resumo oral/escrito, produção escrita e comentários por parte dos alunos/colegas que participaram dessas atividades.

era recorrente e tal abordagem representou ser viável (Gruba e Hinkelman, 2012).

Em se tratando de educação terciária, o surgimento de *blended learning* resultou da busca de educadores por algo intermediário entre o ensino presencial e a distância. Entretanto, Stanley (2013) chama a atenção para as razões de incorporar a tecnologia ao ensino. Não se trata de incluí-la apenas porque está disponível ou na moda, mas sim por razões pedagógicas. O autor também alerta para o perigo de professores de línguas desenvolver o que foi denominado “Síndrome de Everest”, ou seja, a ação de incorporar a tecnologia sem ter objetivos específicos. Para Stanley, a tecnologia contribui para o ensino/aprendizado, mas só deve ser incorporada “quando esta acrescentar claramente ao ensino e à prática da língua” (p. 6) ou fizer parte do *currículum* e não se constituir apenas de algo extra, pois a tecnologia deve apoiar os quatro componentes de aprendizagem: engajamento ativo, participação em grupos, interação e *feedback* frequentes, e conexão com os especialistas do mundo-real (EDUTOPIA, 2008, *apud* Stanley, 2013).

Com relação à incorporação de tecnologia ao ensino, integrando-a a tarefas variadas, Stanley (*op. cit.*) coloca que “a integração da tecnologia simplesmente por fazê-la não é central no processo; do contrário, os potenciais das tecnologias na promoção de oportunidades no contexto de aprendizagem são os principais atributos” (p. 2-3). Ademais, “abordagens híbridas são efetivas quando os estudantes experienciam uma variedade de materiais, apresentações e atividades em uma comunidade de aprendizagem estruturada e colaborativa” (Oliver e Trigwell, 2005, *apud* Gruba e Hinkelman, 2012, p. 3).

Ainda de acordo com Gruba e Hinkelman, há quatro fatores importantes a serem considerados na aprendizagem híbrida em língua: propósito, adequação (abordagem apropriada ou não), multimodalidade e sustentabilidade. Destes quatro elementos, multimodalidade é importante para o presente estudo, uma vez que atividades diversas são contempladas. Tal combinação, envolvendo *blended learning*, traz aos professores e aprendizes o desafio de lidar com situações de multiletramento, letramento multimodal, novos letramentos, textos multimodais e discursos multimodais, assim como semióticas multimodais, os quais não são comuns em um ensino tradicional (Gruba e Hinkelman, 2012).

Os desafios, entretanto, fazem parte do que Felix (2005) denomina metas educacionais, as quais refletem uma mudança de papel tanto para professores quanto para aprendizes, uma vez que estas se expandiram e passaram a incluir “aprendizado ao longo da vida (*lifelong learning*), interação global, aquisição de conhecimento e habilidades meta-cognitivas e processos que incluem *currículum* negociado e professores e informantes reais” (p. 85). Tais fatos refletem o contexto de ensino/aprendizagem de línguas comum nos dias atuais, o qual proporciona inúmeras possibilidades e impactam no próprio

processo e nas instituições, visto torná-los “flexível, inclusivo, colaborativo, autêntico, relevante, global e efetivo” (Felix, 2005, p. 86). Devido a tais características, Felix argumenta que estas indicam uma modificação na abordagem de ensino, pois se torna necessário envolver os aprendizes em tarefas autênticas que refletem situações reais, dando ao sujeito poder em relação ao formato do *curriculum* para atender a demandas e necessidades diversas.

Quanto aos parâmetros para desenvolver *blended learning* no ensino/aprendizado de línguas, Neumeier (2005) ressalta que se trata de uma combinação de interações face a face e aquelas mediadas por computador, ambas ‘convivendo’ em um mesmo contexto. Esta combinação, de acordo com a autora, viabiliza uma variedade de ferramentas, opções comunicativas e formas de aprendizagem que possibilitam diferentes metodologias desenvolvidas, contemplando as diferenças nos distintos contextos sociais. Neumeier sugere ser importante que se tenha parâmetros para se implementar *blended learning*, os quais incluem: modo, modelo de integração, distribuição de conteúdo programático e de objetivos; avaliação de propósitos; metodologia do ensino de línguas; envolvimento dos sujeitos aprendizes (professores, instrutores, estudantes) e local/contexto.

Um ponto importante para este estudo, em relação aos parâmetros discutidos por Neumeier, diz respeito ao envolvimento dos participantes, uma vez que, em diferentes fases das atividades analisadas mais à frente, os papéis interacionais destes mudaram e várias combinações foram identificadas, tanto síncronas como assíncronas, mediadas por computador ou em interações face a face: professor/alunos, professor/aluno, aluno/colegas, aluno/aluno na universidade estrangeira, aluno/professor, professor/professor na universidade estrangeira. Ou seja, ocorreu uma hibridização em tal processo, onde conviveram diversas formas de interação, e, portanto, definiram-se papéis que cada sujeito teve que adotar, sugerindo, de acordo com Neumeier, que os sujeitos aprendizes “são confrontados com escopo e variedade de papéis além das ações restritas a um modo de aprendizagem” (p. 174). Assim, para que se tenha êxito no processo, é primordial que os aprendizes tenham autonomia, pois eles “têm que ser capazes de administrar diferentes níveis de responsabilidade sobre o processo e o conteúdo de aprendizado” (Neumeier, 2005, p. 175).

Não é somente a autonomia, mas também a própria confiança em usar a LE que está sendo aprendida que impacta no processo, e este fator também pode ser complementado por meio do uso de *blended learning*. Isto pode ser evidenciado no estudo de Sagarra e Zapata (2008), o qual investiga a percepção de aprendizes de espanhol L2 em relação ao aprendizado mediado por computador. As autoras argumentam, referindo-se aos resultados da pesquisa de Kern (1995), que discussões por meio de bate-papo aumentaram a confiança dos aprendizes na língua aprendida, o que indica que “contextos

online permitem aos estudantes cometerem erros sem se sentir constrangidos” (Liontas, 2002, *apud* Sagarra e Zapata, 2008, p. 209). No caso do exemplo de *blog* usado no presente estudo, apesar de se assemelhar à configuração do bate-papo, mas de uma forma assíncrona, o aprendiz teve mais controle sobre possíveis inadequações, pois tinha tempo disponível para desenvolver sua interação sem a pressão do bate-bate síncrono. O mesmo se aplica ao projeto de leitura, uma vez que o aprendiz teve tempo suficiente para gravar (e regravar cada texto se necessário) de forma assíncrona e que, de um texto para outro, podia refletir sobre o próprio processo devido ao *feedback* recebido semanalmente de seu par da universidade estrangeira. Tal acompanhamento/monitoramento que o aprendiz teve sobre seu desenvolvimento no aprendizado da língua evidencia, de fato, que cursos que combinam componentes face a face e aqueles assistidos por computador ajudam o aprendiz no que diz respeito à autonomia e ao seu empoderamento (Sagarra e Zapata, *op.cit.*).

Um último estudo, desenvolvido por Harker e Koutsantoni (2005), compara dois grupos de aprendizes de inglês acadêmico: um a distância e o outro em *blended learning*. Apesar de constatarem que o resultado dos aprendizes que completaram o curso foi semelhante, com alguma vantagem para o grupo que fez o curso totalmente a distância, o número de alunos que completou o curso em *blended learning* foi muito superior ao outro grupo (87% comparado a 50%), sugerindo, segundo as autoras, que o *blended learning* é mais efetivo na retenção de alunos. Além disso, Harker e Koutsantoni argumentam que no grupo participante do curso em *blended learning*, aqueles que frequentavam as aulas regularmente mostraram tendência a obter maiores níveis de sucesso. No caso do presente estudo, tal fator se aplica especialmente ao grupo do projeto de leitura, pois além do *feedback* que recebia do par da universidade estrangeira, recebia também orientações e *feedback* em sala de aula, e podia sanar dúvidas, incluindo sobre como melhor oferecer *feedback* para o colega com quem estava interagindo.

### **O projeto de leitura e a interação escrita por meio do blog**

O projeto de leitura e o blog de produção escrita foram os ambientes em que se recorreu para discutir *blended learning* em contexto de PLE-adicional. Para tanto, traz-se a caracterização desses projetos, incluindo contexto, participantes e tarefas desenvolvidas.

O primeiro projeto focalizou a leitura e o objetivo principal era proporcionar aos participantes a oportunidade de desenvolver a compreensão textual e poder receber um *feedback* de sua leitura de seu interlocutor<sup>56</sup>. Neste projeto,

---

<sup>56</sup> Este projeto foi desenvolvido entre alunos aprendizes de PLE-adicional e estudantes do curso de Letras (inglês e espanhol) em uma Universidade brasileira. Para este artigo, no entanto, o foco será apenas nos dados que dizem respeito aos aprendizes de PLE-adicional.

desencadeou-se um conjunto de atividades que focalizaram desde a compreensão escrita/oral e a produção escrita – ler, falar e/ou escrever resumidamente o que compreendeu do texto lido, acesso ao vocabulário, fluência, pronúncia. Tratou-se de um projeto inicial e piloto de intercâmbio linguístico por meio da *internet* de forma assíncrona. Estiverem envolvidos alunos de uma universidade brasileira e duas inglesas. O projeto foi realizado com alunos do nível *low-intermediate*, ou B1 de acordo com o Portfólio europeu para línguas (Da Silva, 2010). Este era o terceiro nível de português que os aprendizes faziam. Cada nível compõe-se de 10 semanas de três horas aula semanal. O projeto foi realizado nos anos acadêmicos 2011-2012 e 2012-2013. Participaram do projeto 20 alunos (10 na Inglaterra e 10 no Brasil) no primeiro ano, e 10 no segundo ano (5 na Inglaterra e 5 no Brasil). O projeto era voluntário e não fazia parte da avaliação do curso. Usou-se o mesmo material em ambos os anos.

A implementação do projeto consistiu em os alunos gravarem a leitura oral de um texto a cada semana (pré-selecionados pelos professores), durante oito semanas, e enviá-lo para o colega da universidade estrangeira com quem estivessem formando dupla. Os alunos na Inglaterra gravaram textos em português e os alunos no Brasil gravaram textos em inglês ou espanhol. A ferramenta usada para tal propósito foi o portal de gravação de voz [www.vocaroo.com](http://www.vocaroo.com) (um vídeo explicando como utilizar o programa foi disponibilizado para os participantes). Depois de gravar o texto semanalmente cada aluno o enviava para seu/sua colega na universidade estrangeira e o colega gravava o mesmo texto e fornecia *feedback*. Uma cópia de cada gravação era encaminhada também para o coordenador do projeto para acompanhamento do projeto para qualificá-lo e também para avaliar sua efetividade.

O segundo projeto contemplou a produção escrita e objetivou desenvolver a capacidade de interagir por escrito. A ferramenta usada foi um *blog* na plataforma *Blackboard* no qual os estudantes criavam individualmente um pequeno texto sobre um assunto de seu interesse e o postava para, subsequentemente, cada aluno interagir virtualmente, por escrito, com as produções postadas.

Ressalta-se que *blogs* têm um papel importante no ensino e aprendizagem de LE visto ser possível combinar interatividade assíncrona com textos escritos mediados por computador. Sua natureza permite que sejam mais frequentemente atualizados (em termos de adição de novos conteúdos ou comentários) e envolvam maior intercâmbio entre as pessoas<sup>57</sup>. Por essa razão, *blogs* podem ser utilizados para ajudar os alunos a escreverem para

---

<sup>57</sup> Embora não seja o foco neste artigo, destaca-se a importância da autoria com esse tipo de ferramenta, pois combina a publicação e discussão de aprendizes por escrito, em um único meio.

determinados interlocutores e aperfeiçoar seu texto em resposta aos outros, tornando-se sensíveis a ambos os benefícios e os riscos de se expressar *online*. Desse modo, oportunizar aos alunos escrever em *blogs* pode ajudá-los a: (i) transitar em distintos modos de produção escrita em virtude do que certos gêneros textuais requerem; (ii) desenvolver um sentido de voz; (iii) aprender a participar de uma comunidade de escritores/leitores; (iv) lidar com distintos letramentos; (v) tornarem-se colaboradores e não apenas consumidores de conteúdo *online* e em LE.

Levando-se em conta tais características, o projeto de escrita em *blogs* requeria dos aprendizes que: (a) criassem individualmente uma entrada sobre um assunto de interesse próprio, sendo postado na plataforma virtual *Blackboard*; tal tarefa denominou-se de primeira fase. (b) Interagissem com os colegas, postando um comentário a cada postagem dos colegas<sup>58</sup>; constituindo a segunda fase do projeto. A atividade foi realizada por 12 alunos cursando o nível Português 4, ou avançado 1, C1 de acordo com o Portfólio europeu para línguas. Neste contexto, os cursos compreendem seis níveis, três horas/aula uma vez por semana, durante 24 semanas letivas. A atividade foi realizada como um dos trabalhos do curso.

Diante do exposto, elege-se como hipótese norteadora para esta reflexão que *blended learning* pode contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes. Ademais, o fato de serem atividades assíncronas pode também ser fator determinante no contexto de aprendizagem que os sujeitos se encontram, pois, muitas vezes, elas são desenvolvidas em tempo, local e modo de acordo com suas características.

### **A leitura como prática social**

A leitura tem sido uma das habilidades que permite acesso ao conhecimento científico, cultural e cotidiano. No entanto, a ênfase no ensino tem sido no acesso ao sistema linguístico e textual da LE. De fato, a leitura faz parte do cotidiano no que diz respeito à interação como parte de uma situação mais ampla. Salienta-se que, para que a leitura seja levada adiante, é necessário haver compreensão do que é lido e estabelecer relações entre o propósito do texto e as palavras/léxico da LE nele presentes. É reconhecido também que, para que haja a completude da leitura, o leitor precisa recorrer a conhecimentos provindos de diferentes fontes, dentre as quais, o sistema da LE e suas possíveis combinações em termos linguísticos e textuais, lexical (vocabulário), e conhecimento social e cultural.

Reconhecer as dimensões mencionadas, referentes ao processo de construção de sentidos, é considerar a leitura como prática social (Street,

---

<sup>58</sup> Cada postagem recebeu entre três e dez comentários, totalizando uma média de 400 a 500 palavras por aluno.

1984; Cook-Gumperz, 1986; Barton, 1994), cuja ênfase é nas relações e propósitos e no modo como os sujeitos constroem sentidos com base em sua interpretação destas dimensões no texto, no modo como os textos são produzidos e como circulam na sociedade, na conexão que os textos têm com outros textos, e nos modos de interação e cultura. Tais relações permitem que se afirme que a leitura (assim como os textos) é situada e histórica. De fato, estes pontos listados podem ser observados nos três exemplos trazidos a seguir, os quais foram parte do projeto de leitura.

(01) Isso é o resumo sobre o texto que fala sobre a situação com os índios do Brasil basicamente. Discute o caso dos índios estão sendo tratados de forma desumana, e que esta não foi uma série de incidentes isolados. O autor dá um exemplo de uma investigação sendo realizada por uma organização chamada buguespe. Outro momento do problema é que não é apenas os próprios índios a ser aproveitado e também suas coisas é mais de substância. A relação é descrita como vandalismo, mas é obviamente mais do que isso. Por toda esta falta de recursos, 60% das crianças não sobrevivem a parto[parto], estão matadas não somente as crianças, não somente o ambiente, mas também o espírito de povo.

(02) Este texto é sobre o descaso do governo que continua matando índios no Brasil. Em 2010, muitos índios morrem porque uma falta de cuidados médicos e assassinado. Também, há uma problema com a madeira, há um muito forte da exploração ilegal. Houve um aumento em cinco centos e três [513] se comparado ao de 2009.

(03) O texto é sobre a reflexão dos índios no Brasil. Diz que noventa e dois crianças morreram porque não tem cuidado médico. Também xxx [60] indígenas foram assassinados. xxx disse que há um aumento de violência contra os índios. Finalmente, diz que há um aumento de xxx [513%] se compara mortes se comparado ao de 2009.

Os exemplos revelam as diferenças entre os aprendizes; no fragmento (01) percebe-se como o aprendiz expõe o seu ponto de vista ao dizer “*mas é obviamente mais do que isso*”; o mesmo se observa no fragmento (02) quando o aprendiz diz: “*este texto é sobre o descaso do governo*”. Tais modos de interação com o texto indicam que a leitura é situada e histórica, e o processo de construção de sentidos é resultante também dos contextos sociais (família, escola, comunidade, trabalho, dentre outros) em que vivenciaram suas experiências. Reconhecer essas variáveis é considerar o processo de ensino e de aprendizagem de leitura, a partir da relação do conteúdo do texto à experiência social e cultural dos próprios aprendizes, incluindo-se uma diversidade de tarefas que levem em conta o contexto, o propósito, a estrutura textual e a natureza da língua escrita (letramento) presentes em um

dado texto (Hood, Solomon e Burns, 2002).

Em outras palavras, por meio do ensino formal em sala de aula, combinando-se a experiências proporcionadas por *blended learning*, os aprendizes puderam, por exemplo, (a) ler diferentes tipos de textos, (b) expandir recursos da língua, recorrendo a distintas estratégias, (c) saber como os textos estão estruturados/organizados para desenvolver a capacidade de uso do sistema gramatical e vocabulário para poder fazer inferências, compreender termos implícitos, tornar-se fluente, (d) compreender que certos valores sociais e culturais estão associados aos textos, ou seja, como eles são/requerem ser lidos e usados em contextos particulares, (e) desenvolver a capacidade crítica para ler nas entrelinhas e compreender valores e crenças do escritor, e (f) identificar alternativas possíveis de leitura para um dado texto. Portanto, pelos exemplos (01) a (03), pode-se inferir fatores a serem considerados em um currículo com relação à leitura dependendo do nível de competência dos aprendizes, do propósito para melhorar a leitura, das demandas de letramento, do papel da leitura como um recurso para aprendizagem, das experiências prévias de aprendizagem com recursos linguístico-textuais e do acesso ao uso da LE.

Como se percebe, a leitura envolve uma série de recursos, passos, e conhecimentos para que se possam construir sentidos. Com raras exceções e quando o foco é apenas na LE instrumental, a leitura tem pouco espaço em sala de aula, sendo que, muitas vezes, tem-se como pressuposto que todos já saibam ler e que o fato de estar se desenvolvendo outras habilidades, pouco *feedback* tem sido oferecido ao leitor em termos de compreensão e fluidez; quando esse *feedback* é oferecido é apenas por parte do professor. Os fragmentos que seguem ilustram exemplos de *feedback* que os aprendizes receberam de seus pares no projeto de leitura:

(04) Olá. Bom, tu não tem muita dificuldade. O texto foi bem fácil de compreender. Tu tem uma boa fluência. Consegui compreender de forma bem clara, só algumas dificuldades em algumas palavras que é totalmente aceitável porque são sons que não existem no inglês, então fica mais complicado de serem reproduzidos. Os dígrafos, como o som do LH, como em *mulher*, RR com em *torradeira*, NH como *minha* e *senhora*, também o som da letra R no início e no meio das palavras que também é algo aceitável porque existe a diferença entre o som do inglês e o do português, por exemplo, o R duplo no meio das palavras ficaria *torradeira* e *carro*, já o R no início, *resto*, por exemplo. R no meio, R simples no meio, *esporte*. O som do L também, outro aspecto, como em *culpa* e *alta*. Palavras gerais assim, algumas dificuldades com o som de BR, PR, e TR: *quebrou*, *compras*, *elétrica*. O som do ão também, A, til, O, como em *pão*, *mão* e *caminhão*. Mas, no dimais, tá tudo muito bem, tudo muito bom, parabéns. Obrigado e até semana que vem.

(05) Olá, XX, meu nome é YY

Desculpe pelo ruído da minha gravação, mas aquilo foi o mais audível que consegui; mesmo assim, vou tentar gravar sem deixar muito ruído da próxima vez.

Aqui estão os feedbacks dos textos que me enviaste; minha segunda gravação eu te mando depois.

Tua pronúncia em português é bastante parecida com espanhol como tu tinhas dito, ainda assim é possível identificá-la como portuguesa, tanto que consegui entender teus dois textos. Devem haver muitas dificuldades que eu imagino serem comuns para vocês, falantes maternos de língua inglesa, como, por exemplo, a pronúncia dos sons nasais: ão, õe, an, nh, etc. Quanto a esses pontos eu não muito opinei, pois mesmo com a pronúncia de ao ao invés de ão, ou n ao invés de nh, ainda entende-se o significado da palavra.

TEXTO 1 - Desabafo de um bom marido (Na ordem em que tu me enviaste)

- a pronúncia de algumas vogais finais ficou um pouco fraca, como em *concertá-LO* e *emocionEI*, nesses dois casos é importante que fique clara a terminação: no primeiro para que possamos saber qual é o objeto, e no segundo, qual o tempo verbal;

- muitas vezes pronunciaste *ela* rapidamente, sem enfatizar o L. Em algumas outras palavras tu também não pronunciou algumas letras, como em *cortador*, que ficou *corador*, e *admitir*, que ficou *amitir*. Isso, porém, não impediu que entendesse as palavras no contexto;

- a concordância de algumas palavras ficou invertida, como em *primeira nome*, *uma liquidificador*, que são *primeirO número*, e *UM liquidificador*. Nesse caso os dois nomes são do gênero masculino;

- no final dos verbos no infinitivo a pronúncia é sempre na sílaba final, portanto *vaRRER* e não *VArer*. Isso também conta para os casos dos verbos terminados em ênclise: *interromPÊ-la*, *concerTÁ-lo*;

- a pronúncia do L em algumas palavras é mais parecido com o U, como em *aLta*, que fica *aUta*, *eaLguns*, que fica *aUguns*;

- em português o C tem som de K na frente de A, O e U. Portanto, *manCarei* deve ser pronunciado *manKarei*;

- houve um pouco de pronúncia espanhola misturada com portuguesa, como em *começo*, *comienzo epessoa*, *persona*;

TEXTO 2 –

-tu não pronunciou algumas letras das palavras, o que não dificultou que eu as entendesse, mas fez com que o texto ficasse pouco claro, *forçadas, fuçadas e considerados, consideros*;

- em algumas partes em que apareceram numerais no plural, tu os pronunciaste como se eles estivessem no singular, como em *43 milb.ÃO* ao invés de *43 milb.ÕES*, *as naç.ÃO* ao invés de *as naç.ÕES*;

- a única coisa que não consegui entender foi uma data depois de

*situação semelhante só foi verificada em meados dos anos 19...., o final do ano não ficou claro...*

Acho que no geral é isso.

Os exemplos (04) e (05) não são comuns de acontecer em situações de aprendizagem de sala de aula. São raras as vezes que, em sala de aula, são realizadas leituras em voz alta por ser uma atividade extremamente complexa. No entanto, ler em voz alta pode fornecer informações relativas às estratégias de leitura, permitindo observar, por exemplo, que tipos de processo o aprendiz vivencia ou o que ele faz quando se depara com dificuldades em certos segmentos do texto ou certas palavras; ou ainda pode-se observar se o aprendiz está preparado para assumir riscos e fazer inferências adequadas ou se sua atenção é focalizada apenas na decodificação.

Ressalta-se que o *feedback* à leitura também se constitui em momentos de aprendizagem que combinam capacidades e habilidades na LE, como se observa nos exemplos (06) e (07), respectivamente:

(06) Como estou com pouco tempo e talvez já tenhamos discutido algumas das suas principais dificuldades com a fonética do português, resolvi gravar a minha leitura do mesmo texto que você me enviou gravado e fazer apenas duas observações: tente prestar atenção no jeito como pronuncio as palavras com acentuação gráfica e na maneira como pronuncio o sinal gráfico da vírgula (,). Também acho válido mencionar que a vírgula entre números pode ser pronunciada de maneira diferente da que eu faço na gravação, pois ela pode ser substituída pelo ponto (.), ou seja, você pode falar 'ponto' em lugar de 'vírgula', quando entre números.

Sobre o seu resumo, está muito bom e, mais uma vez, saliento que sua pronúncia das palavras do português é muito mais compreensível quando fala mais espontaneamente, o que mostra que você está indo bem no aprendizado do português. Só preciso dizer que, caso você queira ser uma boa falante do português, deve tentar separá-lo do espanhol em sua cabeça, pois são bastante diferentes em vários aspectos. (feedback a respeito do texto 03)

(07) Para a quinta gravação:

O maior problema aqui - problema que também enfrentei em uma de minhas leituras em inglês - é a fluência na transição das falas dos personagens, seja pela simples mudança de voz ou por um personagem se posicionar contrário ao outro. Eu vou apenas fazer uma gravação minha da conversa e deixarei pra você o resto, tudo bem?

Sobre o seu resumo, está corretíssimo. O assunto é bastante polêmico aqui no Brasil, onde existe muito preconceito em relação às variações linguísticas e o texto mostra como a regra é confusa, uma vez que o personagem que mostra saber a regra acaba sem saber

uma questão. Realmente, o importante é ser entendido, a formalidade se molda à situação e nunca chega a ser tão contraditória quanto as regras gramaticais - e tudo isso é mostrado no texto.

Detalhe para eu mesmo me confundindo enquanto leio.

Percebe-se, pelo *feedback* oferecido pelos interlocutores brasileiros à leitura dos aprendizes de PLE-adicional, que a leitura em voz alta não representou um desafio para os aprendizes, pois o envolvimento com a tarefa, a perspectiva de leitura para um interlocutor real e um propósito que não apenas se constitui em mais uma tarefa de sala de aula, foi uma base de apoio, não uma situação ameaçadora, para que pudessem ler com confiança de sua capacidade e tivessem a oportunidade de se preparar para o que leram. Portanto, é nessa dimensão que este estudo mostra que em tarefas de leitura, além da sala de aula e em contextos de *blended learning*, está-se oportunizando a leitura como prática social.

Portanto, os exemplos trazidos nesta seção sugerem, pelos resultados, que é possível combinar leitura com vocabulário e pronúncia; combinações, muitas vezes, deixadas de lado na abordagem comunicativa por não serem prioridade nesta abordagem e porque, tradicionalmente, a pronúncia é vista como um componente linguístico. De acordo com Elliot (1997), essa poderia ser uma crença de que pronúncia, particularmente para os adultos, é mais difícil de lidar do que as outras habilidades na LE. Por outro lado, embora a ênfase nesta habilidade pareça não ser central, os exemplos de *feedback* mostram que é possível considerar tais aspectos, dando aos aprendizes mais confiança em leitura na LE.

### **A produção escrita como atividade interlocutiva**

Warschauer (2010) destaca que a escrita é importante no processo de ensino e de aprendizagem de LE por, no mínimo, três razões: (1) escrever bem é uma habilidade vital para profissionais e para acadêmicos, porém seu domínio se revela especialmente difícil para aprendizes de LEs; (2) escrever pode ser um instrumento eficaz para o desenvolvimento da linguagem acadêmica proficiente, pois os aprendizes podem se deparar com léxico de uma área em particular e explorar/produzir construções mais complexas em seus trabalhos escritos; (3) escrever oportuniza aos alunos perceber suas dificuldades e suas lacunas de conhecimento, lidar com conhecimento abstrato e específico. Assim, as produções escritas, desenvolvidas em forma de *blog*, mostradas a seguir, evidenciam essas razões e sugerem como, pela escrita, os aprendizes elaboram seu conhecimento, permitindo aos professores entendê-los melhor e assim ajustar tarefas conforme necessário. Para tanto, ilustra-se tal importância, trazendo o exemplo (08) de produção escrita de aprendizes de PLE-adicional.

**February 2, 2012**

Edited by JMMa on 2/15/2012 at 6:04 PM, GMT.

Tags: None(Edit)

O Tabaco

O consumo de tabaco é prejudicial á nossa saúde, fora o vicio que se adquire de total dependência. Muitas são as pessoas que, a nível de saúde são prejudicadas com o consumismo deste produto. Muitos também são os casos de pessoas em todo mundo, que morrem devido ao cancro do pulmão. Um gesto que seria também um bom exemplo, é a proibição da venda de tabaco, ou mesmo deveria haver mais incentivo à criação de unidades de apoio a todos aqueles que desejam parar de fumar, e um encorajamento aos próprios profissionais de saúde para que sigam este exemplo. Acho que o governo, e os responsáveis pelas vendas destes produtos, têm o dever de tentar prevenir estas mortes, mas também a sociedade tem de se envolver no problema do consumo do tabaco, que é comum a todos nós. A introdução de legislação sobre locais de proibição do uso do tabaco, como nos locais de trabalho, transportes públicos e espaços públicos, acho que ajudou a aumentar o número de pessoas que pararam de fumar. Felizes das pessoas que não fumam, ou que conseguem deixar de fumar, porque além de ser benéfico para saúde também ajuda economicamente.

---

• **Viewer Comments (5)**

Edit | Delete 

**O tabaco**

Made by RJ on 2/11/2012 at 3:11 PM, GMT.

Você em razão quando diz que, ao deixar de fumar, o fumante fica com mais dinheiro no bolso. Mas cada vez que a gente se decide a não comprar cigarillos é o governo que não cobra os impostos sobre otobaco. O Reino Unido estes impostos de consumo que são muito mais elevados do que no Brasil e em Portugal, constituem até os três quartos do preço de todos os maços de cigarillos vendidos. Uma receita bruta enorme! Embora o governo queira que a gente pare de fumar, nesta época financeira difícil não quer que a renda baixe tampouco. Porém, não pode chupar cana e assoviar ao mesmo tempo!

Reply/Edit | Delete 

Made by CL on 2/12/2012 at 10:26 AM, GMT.

Sempre tenho a sensação de que nesse assunto os beneficios financeiros prevalecem sobre a saúde; quero dizer que os beneficios financeiros são constantemente valorizados quer fume quer não. Além disso certas pessoas sofrem dos efeitos do tobacco e outras podem fumar até os oitenta o noventa anos sem problemas.

Reply/Edit | Delete 

**undefined**

Made by LB on 2/17/2012 at 2:02 PM, GMT.

Pessoalmente não vejo benefício nenhum na proibição do uso do tabaco nos espaços públicos já que não conheci a ninguém que pelo menos levasse em consideração a opção de deixar de fumar por causa disso. Muito pelo contrário, os fumadores sintam-se diretamente atacados pela lei e acabam fumar ainda mais para protestar contra da mesma!

Reply/Edit | Delete 

**Tabaco**

Made by DD on 2/19/2012 at 9:03 AM, GMT.

Não fumo. Nunca na minha vida tenho fumado, nem atrás das galpões para bicicletas na escola! Meu pai fumava constantemente durante 92 anos. Não quero fumar mas isso foi muito saudável para meu pai!

Reply/Edit | Delete 

**undefined**

Made by JE on 2/22/2012 at 10:03 AM, GMT.

A idéia de uma proibição de vendas de cigarros faz-me lembrar de uma ditadura, acho que ninguém se preocupa com os fumantes, por exemplo, eu gosto de jantar fora, mas é irritante que eu pago o mesmo preço que os não fumantes, mas eu tenho que ir para a rua para fumar, quando eu fui para a Austrália, eu tive que mudar de avião 3 vezes por causa das leis contra fumantes, e lembro-me que quando eu tinha 17 anos, eu podia fumar no trabalho, mas quando o governo obrigou a proibição de fumar no local de trabalho eu tive que falar com clientes chatos para o dia inteiro sem nada para aliviar meu estresse, hoje em dia eu tenho certeza que perco pontos nos meus exames porque é proibido fumar.

Acabei de dizer isto, mas eu estou pensando em deixar de fumar, mas não porque eu estou sendo pressionada, eu nunca fui facilmente influenciada, mas porque eu acho que está afetando a minha pele.

O exemplo indica que a escrita produzida em ambiente digital permite aos aprendizes construir conhecimento pela interação e negociação que tem com o outro, também aprendiz. É um trabalho coletivo e, por este motivo, pode-se dizer que a demanda de escrita em LE vem acompanhada pelo fácil acesso às mídias digitais globais. Tais mídias, de acordo com Warschauer (2010), têm desempenhado um papel importante no ensino da escrita, quer por meio da abordagem cognitiva, preponderante na década de 1980, ou pela abordagem

sociocognitiva, iniciada na década de 1990, na qual a comunicação mediada por computador passou a ser vista como uma ferramenta de construção social de significados (Kern & Warschauer, 2000).

Considerar tal ferramenta como um recurso de construção social significa que escrever sempre pressupõe propósitos e interlocutores (Rottava, 2003) e que a mesma é uma maneira de interagir com o outro (Bakhtin, 2006), como pode ser observado no exemplo (09) que segue:

### **usina hidrelétrica**

Posted by JE on 2/22/2012 at 10:06 AM, GMT.

Tags: None(Edit)

Reparei no facebook uma petição a circular para tentar impedir a construção de uma usina hidrelétrica em Belo Monte no Brasil. Será a terceira maior usina hidrelétrica do mundo. A petição diz que 400.000 hectares de floresta será inundada, mais de 40.000 nativos serão deslocados e o projeto irá destruir os ecossistemas locais.

Achei interessante ler os comentários, algumas pessoas estão dizendo que o governo brasileiro não está respeitando os nativos, que é cobiça, e é violação dos direitos humanos.

Outros argumentam que a usina irá criar emprego e que afeta apenas uma minoria, e que o Brasil precisa da eletricidade.

Eu tenho minhas dúvidas sobre algumas das afirmações feitas no facebook e eu estou espantada que 52,675 pessoas já partilharem essa história e que a maior parte dessas pessoas assinaram a petição sem pesquisar os fatos.

#### • **Viewer Comments (3)**

Edit | Delete 

Made by NM on 2/22/2012 at 1:56 PM, GMT.

Eu quase nunca uso o Facebook, já que sempre tem uma bobagem dessas onde se tem que assinar alguma petição mas proporcionam bem pouca informação de base. Além disso, o pior do Facebook é de longe o fato de que cada vez que estou bêbado numa festa, o dia seguinte tem uma foto minha no meu “mural”...

Reply/Edit | Delete 

Made by RT on 2/22/2012 at 10:29 PM, GMT.

Isso é algo tão normal de ocorrer, das pessoas compartilharem algo sem saber exatamente a que se trata. Com certeza alguém será afetado se a usina for contruída. Acho que a usina será construída, mesmo com essa petição. A usina criará emprego há muita gente, sei que muitos nativos serão afetados mas não creio que o governo se preocupará com direitos humanos.

Reply/Edit | Delete 

Made by PN on 2/22/2012 at 10:46 PM, GMT.

Pois é J., eu concordo contigo, mas estas petições são uma forma que os brasileiros encontraram de se manifestarem sobre o que acontece no país. Os brasileiros dificilmente fazem protestos como vemos na Grécia, por exemplo, ou na Síria onde o povo tirou o tirano que estava no poder por tantos anos. Infelizmente o brasileiro ainda é muito pouco engajado com as questões políticas do país, porém essas correntes de facebook tem o intuito de tentar mudar um pouco esta realidade. Ao mesmo tempo que acho bom ter essa troca de informações sobre o future do país, ainda assim desconfio daonde vem os dados e por que deveríamos acreditar num ou noutro argumento.

Como se observa em (09), a construção social da escrita e a interação com o outro denotam uma concepção de linguagem funcional e interativa, cujos sujeitos constituem-se nas e pelas relações que se estabelecem sócio-historicamente situadas. Funcional porque a linguagem (assim como o próprio sistema linguístico) está intrinsecamente ligada ao sistema social e ao uso (Halliday, 1978/2001). Desse modo, a linguagem como fenômeno social é “ao mesmo tempo uma parte da história humana e uma realização dela” (Halliday, op.cit., p.18). Halliday apresenta uma visão de linguagem funcionalmente organizada dentro de uma realidade social e concebe a língua como um elemento essencial no processo de interação. Sendo assim, a linguagem não é somente um mecanismo para expressão de fatos da realidade, mas também uma realização do sistema semiótico, em que a realidade social, segundo Halliday, seria um *edifício de significados*.

Com a metáfora do *edifício de significados*, Halliday procura explicitar o processo de interação e a relação dialógica entre texto e contexto<sup>59</sup>, em que um texto carrega influências do contexto em que foi produzido. Observa-se tal especificidade no exemplo (09) quando os aprendizes revelam como lidam com determinados assuntos, situações e tarefas no cotidiano. Desse modo,

---

<sup>59</sup> A relação entre texto e contexto está presente no aspecto funcional da linguagem. Para Halliday (1978/2001), todo texto carrega influências do contexto em que foi produzido. O texto, para o autor, é uma unidade semântica, não uma unidade gramatical na qual os significados são entendidos ou criados a partir de escolhas de unidades significativas estruturalmente organizadas, estão disponíveis no sistema linguístico e são motivadas socialmente. Nessa perspectiva, o texto é considerado um evento interativo, pois: “A relação entre texto e contexto é dialógica: o texto cria o contexto da mesma maneira que o contexto cria o texto”. (Halliday, 1989, p. 47). O contexto de situação surge e é determinado pelo contexto mais amplo de sua respectiva cultural. É uma representação abstrata e o contexto de cultura compreende todo sistema semântico da linguagem. Conforme Halliday (1993, p. 10): “A situação em que uma interação linguística ocorre dá aos participantes uma grande quantidade de informações sobre os significados que estão sendo trocados e sobre os que provavelmente poderão ser trocados”.

os dados permitem que se estabeleça uma aproximação entre a concepção dialógica da linguagem de Bakhtin, em que o dialogismo é considerado princípio constitutivo da linguagem, e o aspecto funcional como propriedade fundamental da linguagem, de acordo com Halliday. Portanto, a produção escrita é um processo que permite a interação entre locutor/interlocutor e o próprio texto. Essa interação pode ser melhor compreendida pela metáfora da ponte de Bakhtin a qual evidencia o fenômeno social da interação verbal, pois

toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém como pelo fato de que se dirige *a* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (Bakhtin, 2006, p. 115, grifos no original).

Essa metáfora da ponte não só ajuda a compreender a constituição do locutor enquanto sujeito em um processo de reconhecimento de *si* pelo reconhecimento do *outro* (interlocutor), como também ilustra a duplicidade do enunciado (palavra), que é o produto da interação “de dois indivíduos socialmente organizados” (Bakhtin, op.cit., p. 114). Dessa forma, o enunciado é concebido como um ato duplo, como uma ponte dependente de ambos os lados para se constituir como tal e, portanto, todo enunciado depende tanto do locutor quanto do interlocutor para se concretizar, sendo materializado pelo diálogo entre tais sujeitos, que alternam réplicas em um movimento de alteridade e, assim, fazem avançar a interação, observável no exemplo (11) que é transcrito no que segue:

**February 4, 2012**

Posted by RJ on 2/4/2012 at 10:27 PM, GMT.

Tags: None(Edit)

Durante uma visita recente ao Brasil, os brasileiros lembraram William Haig de que a economia brasileira ultrapassou a do Reino Unido e que se trata agora dum diálogo de iguais. O ‘governo Dilma’ não vai apoiar sanções econômicas europeias contra o Irã e não concorda com a presença de navios da frota britânica na América Latina para proteger as Malvinas. Imaginemos o contrário com navios argentinos buscando petróleo nas águas britânicas! Como o Reino Unido é membro da União Europeia, o Brasil é membro do MERCOSUL e outras organizações latino-americanas. O Brasil tem obrigação de apoiar seus vizinhos mesmo se eles incluem o Chávez da Venezuela. Os latino-americanos e também os britânicos estão fazendo acusações de

colonialismo numa guerra de palavras intensiva. Não sei se, neste ambiente tenso, era uma ideia sensata de incluir o Príncipe William nas forças armadas britânicas no Atlântico Sul.

---

- **Viewer Comments (4)**

Edit | Delete 

Made by CL on 2/16/2012 at 12:07 AM, GMT.

O que faz-me rir é a hipocrisia vindo da Argentina e do Reino Unido sobre o colonialismo. Ao certo ambas nações tenham interesses lucrativos, o petróleo como você indica, e isso sempre causa fricções. Perguntou-me a si mesmo como vai desdobrar-se o future com todas estas novas economias emergentes, como o Brasil por exemplo, e a catastrófica derrota que vivimos nesse momento na Europa. Talvez estamos assistendo ao início do declínio do mundo ocidental e a China o Brasil e a Índia vão tornar-se as nações mais poderosas do mundo. Então é uma boa ideia aprender a falar português, vamos a necessitá-lo!!!

Reply/Edit | Delete 

**Economia**

Made by VL on 2/17/2012 at 12:29 AM, GMT.

Para ser sincera, eu não tenho muito conhecimento sobre economia, mas se o Brasil está a subir financeiramente, boas notícias para o povo brasileiro.

Reply/Edit | Delete 

Made by RR on 2/18/2012 at 10:54 AM, GMT.

Não entendo muito bem a situação com Argentina mas parece que o governo não esta pronto a liberar este território. No que diz respeito ao príncipe William, ele faz parte da Força Aérea britânica quem vai implantar-lo a vários lugares. O príncipe está nas Malvinas para um missão de busca e resgate, mas chega com as forças armadas, que os argentinos vêem como provocativo. Espero que a situação não piorará.

Reply/Edit | Delete 

Made by NM on 2/20/2012 at 4:46 PM, GMT.

Eu acho que - visto de forma subjectiva - a melhor seria que o Reino Unido cedesse As Malvinas a Argentina, já que não faz sentido que siguemos lá hoje em dia. Ainda pior, enviar o príncipe William num navio de guerra foi um disaster diplomático. Porém, a população lá quer ficar com o Reino Unido e rejeita interiramente os pedidos argentinos, pois o caminho a seguir não é bem claro.

Portanto, o exemplo (10) permite que se conclua que o texto escrito funciona como a ponte que une os sujeitos desse processo, território comum entre ambos. As relações estabelecidas no processo de produção escrita, evidenciadas nos exemplos (08), (09) e (10) são ilustradas no Diagrama 01:

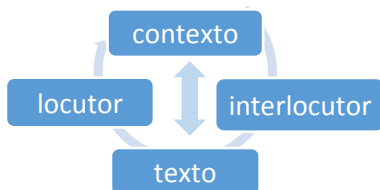


Diagrama 01: relações funcionais e interativas na produção escrita

Como pode ser observado no diagrama, produzir por escrito é um ato de responsividade, no sentido bakhtiniano, já que, todo enunciado é uma resposta a outros enunciados, preexistentes e prefigurados, produzidos em situações e contextos distintos. Reitera-se, assim, que a produção escrita é efetivamente um ato responsivo.

Portanto, os resultados permitem sugerir, baseando-nos no que é ilustrado no Diagrama 01, que a produção escrita no *blog* é um enunciado (o enunciado/texto postado no blog) que tem relação com o mundo e as experiências sociais e culturais dos aprendizes/escritores. Além disso, como se observa no comentário de VL, no exemplo (10), em que o escritor revela seus interesses ou, ainda, no comentário de NM, no mesmo exemplo, o texto constitui-se em uma reação a algo recorrente no cotidiano dos aprendizes. Ademais, os comentários feitos nas produções escritas, postadas no blog, visam a uma resposta ao enunciado anterior, com o intuito de compartilhar experiências sócio-historicamente situadas.

### Resultados e considerações finais

Tendo como objetivo refletir sobre diversas possibilidades de interação e uso de LE por aprendizes de PLE-adicional, relatou-se dois projetos implementados em contexto de *blended learning*, que contemplam distintas dimensões e habilidades na LE em questão.

A hipótese norteadora desta reflexão foi que as distintas perspectivas de aprendizagem e de uso da língua em ambientes virtuais podem contribuir para que os estudantes tornem-se aprendizes independentes por meio do uso de inúmeras possibilidades tecnológicas existentes na atualidade.

Com relação aos resultados observados no projeto de leitura, os dados indicam a relevância em combinar textos e interlocutores diversos para permitir aos aprendizes *feedback* efetivo, variável e de acordo com as dificuldades encontradas em cada texto lido. Além disso, a oportunidade de obter *feedback* indicou a natureza multicomponencial da leitura, ou seja, a leitura de textos de diferentes gêneros (texto jornalístico, crônica, texto

cômico, dramático, dentre outros) pode requerer do aprendiz distintas estratégias de leitura. Especula-se que a diversidade nos modos de leitura e na compreensão que apresentaram do que leram pode estar relacionada ao domínio de leitura dos aprendizes e, portanto, os resultados indicam que, apesar de lerem um texto com certa facilidade, a compreensão textual requer múltiplos componentes, incluindo vocabulário e nuances textuais mais avançadas, para que se possa construir sentido.

Ainda com relação à leitura e suas combinações, verificou-se que a qualidade do *feedback* que os aprendizes receberam indicou que esse papel não precisa ser apenas desempenhado pelo professor, mas pode ser um outro interlocutor, centrando-se na leitura como prática social.

Com relação aos resultados inferidos na produção escrita no *blog*, observou-se que os aprendizes interagem textualmente e tornam-se autores daquilo que escrevem ao tentarem expor seu ponto de vista com base na negociação e compreensão que constroem ao lerem a produção textual de seus interlocutores, também aprendizes. Em particular, a negociação requer dos aprendizes considerar o texto além de ponte, em termos bakhtinianos, e de edifício de significados, em termos de Halliday, como o ponto de partida para a produção escrita. Por sua vez, nesse ponto de partida subjazem experiências, vivências e conhecimentos do cotidiano, culturais e científicos distintos, que desafiam os aprendizes a produzirem por escrito para além da dimensão linguística na LE.

## Bibliografia

- Amado, C. S. S. (2013). Aprendizagem de português língua estrangeira por estudantes de língua materna alemã em contexto de *blended learning*: chat e exercícios interativos online na distinção entre o pretérito perfeito simples e o imperfeito. In: Melo-Pfeifer, S.; Sá, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel, p.77-100.
- Bakhtin, M. M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12<sup>a</sup> ed. São Paulo: Hucitec.
- Cook-Gumperz, J. (1986). *The social construction of literacy*. Cambridge: Cambridge University Press (tradução em português: A construção social da alfabetização pelas Artes Médicas, 1991).
- Da Silva, A. M. (2010). Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) por meio de filme: considerações sobre o 'Portfólio Europeu para Línguas (CEFLs)'. *Revista Littera*, Vol.1, n.1, (online), p. 121-133.
- Elliot, A. R. (1997). On the teaching and acquisition of pronunciation within a communicative approach. *Hispania*, Vol. 80, n. 1, p. 95-108.
- Felix, U. (2005). E-learning pedagogy in the third millennium: the need for combining social and cognitive constructivist approaches. *ReCALL*, Vol. 17, n.1, p. 85-100.
- Gruba, P.; Hinkelman, D. (2012). *Blending technologies in second language classrooms*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M. A. K. (2001). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Traducción de Jorge Ferreiro Santana. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Harker, M.; Koutsantoni, D. (2005). Can it be as effective? Distance versus blended learning in a web-based EAP programme. *ReCALL*, Vol. 17, n. 2, p. 197-216.
- Hood, S.; Solomon, N.; Burns, A. (2002). *Focus on reading*. Sydney: NCELTR.
- Melo-Pfeifer, S.; Sá, M. H. A. (Org.) (2013). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel.
- Neumeier, P. (2005). A closer look at blended learning – parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning. *ReCALL*, Vol. 17, n. 2, p. 163-178.
- Rottava, L. (2003). *A leitura e a escrita como processos interrelacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. 1. ed. Ijuí: Editora da UNIJUI, Vol. 01.
- Rottava, L.; Da Silva, A. M. (2012). A interação em ambiente eletrônico no ensino de português língua estrangeira adicional: a otimização da aprendizagem de iniciantes. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Ano 11, n. 1, p. 159-188.
- Rottava, L.; Da Silva, A. M. (2013). Interação em ambiente virtual no ensino

- de português como língua estrangeira adicional. In: Melo-Pfeifer, S.; SÁ, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel, p.139-155.
- Sagarra, N.; Zapata, G. C. (2008). Blending classroom instruction with online homework: a study of student perceptions of computer-assisted L2 learning. *ReCALL*, Vol. 20, n. 2, p. 208-224.
- Songy, J. (2013). Blended learning: cultura virtual para língua presencial. In: Melo-Pfeifer, S.; SÁ, M. H. A. (Org.). *Comunicação eletrônica na aula de português língua estrangeira*. Lisboa: Editora Lidel, p.101-118.
- Stanley, G. (2013). *Language learning with technology: Ideas for Integrating Technology in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (2010). Invited commentary: new tools for teaching writing. *Language Learning & Technology*, Vol. 14, no. 1, p. 3-8.

# A AQUISIÇÃO DO RITMO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO POR AFRICANOS FRANCÓFONOS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE ACÚSTICA

Eugênia Magnólia da Silva Fernandes<sup>60</sup>  
*University of California, Davis*

## Resumo

A proposta deste artigo é identificar as interferências das línguas africanas da família nigero-congolesa na aquisição do Português Brasileiro (PB) por africanos francófonos. Falantes de línguas tonais, os colaboradores apontaram as línguas usadas com mais frequência, uma vez que todos eles apresentam uma competência multilinguística. O estudos teóricos acerca das línguas fon, lingala e ewondo evidenciaram o predomínio de sistemas tonais e contrastes significativos no campo segmental em comparação ao PB. A coleta de dados foi baseada na leitura de enunciados para a segmentação e análise acústica das unidades VV (vogal a vogal), determinantes da estrutura rítmica do PB (BARBOSA, 2006). Constatou-se que, embora os colaboradores façam marcações de proeminência em pontos próximos de um falante nativo, a variação da frequência fundamental evidencia discrepâncias. Observou-se que não há distinções significativas no contraste entre os colaboradores por tempo de imersão, mas há dados relevantes no contraste entre os grupos por línguas maternas faladas e pela modalidade dos enunciados (injuntiva, declarativa ou interrogativa).

## Introdução

O Português Brasileiro (PB) tem ganhado, a cada dia, mais visibilidade no cenário internacional. Com o objetivo de oferecer oportunidades a estudantes de países também em desenvolvimento, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), em sua Divisão de Temas Educacionais (DCE), criou em 1965 o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O programa mantém convênios com países da América Latina e da Ásia. Em uma breve comparação de dados, a DCE divulgou em 2013 que, desde o ano 2000 até 2013, o Brasil recebeu 6001 estudantes africanos, 1636 de países da América Latina e 30 da Ásia. A maioria desses estudantes vem de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop) e não é um requisito, para esses, aprender o PB para ingressar nas IES. Dos dados provenientes da DCE, 84,6% dos estudantes são de Palop. Outros 9,4% têm o francês como

---

<sup>60</sup> Eugênia Fernandes é doutora em Linguística pela Universidade de Brasília, onde também cursou mestrado e obteve sua licenciatura em Letras – Português como Segunda Língua. Atualmente, é leitora de língua portuguesa na University of California, Davis. Seus interesses de pesquisa se voltam à aquisição do português, prosódia e fraseologia.

língua de alfabetização e 5,8%, o inglês. Para que haja o ingresso nas IES aos francófonos, é necessário que o candidato obtenha, no mínimo, certificação intermediária no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Após sete meses de imersão no PB, com contatos formal e informal, os estudantes são submetidos ao Celpe-Bras. A pesquisadora deste trabalho atuou como docente desses estudantes nos programas de 2011, 2012 e parte de 2013, quando pôde perceber as particularidades em suas produções linguísticas.

A proposta deste artigo é prover uma análise das interferências rítmicas das línguas maternas desses estudantes no PB, as quais poderiam acarretar dificuldades no processo de aquisição.

### **As situações de contato e a interferência linguística**

Sabe-se que, no território africano, há várias ocorrências de contato entre línguas de diferentes famílias. Pode-se intitulá-las línguas de contato, pois são usadas alternadamente pelas mesmas pessoas. As situações de contato podem ser percebidas pelo aumento de empréstimos, alterações fonológicas, gramaticais e misturas de línguas.

O contato linguístico é tratado aqui abordando línguas, dialetos e suas variedades da mesma forma, não importando o *status* dado ao sistema linguístico. Outros fatores também devem ser considerados na situação de contato dos sujeitos desta pesquisa: a facilidade de expressão verbal e a habilidade de manter as duas línguas separadas, a proficiência nas duas línguas, a competência linguística, a maneira de aprender outra língua e também as atitudes com relação a cada língua, como os estereótipos.

Os dados que constituíram o *corpus* deste artigo foram analisados em um programa de síntese de fala intitulado PRAAT, na versão 5.4.04, (BOERSMA e WEENINK, 2014). A análise de dados evidenciou que a estrutura rítmica das produções dos sujeitos, africanos francófonos, é amplamente distinta da estrutura do PB. O ritmo é um aspecto prosódico da língua, embora saibamos que existem outros, como a entoação, a acentuação, o tom, o volume e a qualidade de voz.

São de interesse deste estudo: a análise do padrão rítmico do português falado por africanos francófonos, a interferência de ritmo das línguas da família nigero-congolesa na escolarização desses sujeitos em língua francesa e a interferência indireta no português brasileiro.

### **O exame Celpe-Bras**

O retorno para os sujeitos de pesquisa, que integram o grupo de colaboradores, é auxiliá-los no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), exigência para sua permanência no Brasil e para o ingresso no curso superior. O exame Celpe-Bras é elaborado

atualmente pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores (MRE) do Brasil. Dividido em duas etapas: oral e escrita, o exame consiste na avaliação das habilidades de ouvir, falar, ler e escrever. A etapa escrita tem duração de três horas e conta com a exibição de um vídeo, a reprodução de um áudio e a exposição de dois gêneros textuais escritos. A partir dessas fontes de insumo, o examinando deve produzir quatro textos escritos adequados ao gênero solicitado. A etapa oral consiste em uma entrevista de, em média, 25 minutos. No momento da entrevista, o examinando é avaliado pelo entrevistador e pelo observador que, separada e sigilosamente, avaliam a fluência, a entonação, o ritmo, a pronúncia, as adequações léxicas e gramaticais e a interação, com notas de 1 a 5. Na Figura 1, pode-se observar o campo de análise do exame em que se consideram o ritmo e a entoação.

<b>PRONÚNCIA*</b>	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>adequada</b> .	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>com algumas inadequações e/ou interferências</b> de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>com inadequações e/ou interferências</b> de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>com inadequações e/ou interferências frequentes</b> de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>inadequada e/ou interferências acentuadas</b> de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) <b>inadequada e/ou interferências muito acentuadas</b> de outras línguas.
-------------------	---	--	--	---	---	---

**Figura 1:** Recorte do campo de avaliação Pronúncia, da ficha do avaliador oral do exame Celpe-Bras (2º/2012)

São certificados os examinandos que obtêm os níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Observa-se que, para o ingresso em programas de intercâmbio como o PEC-G, o nível exigido é, no mínimo, o intermediário. Após a obtenção da certificação, os estudantes têm matrícula regular em IES que são escolhidas previamente em seus países de origem, juntamente à opção de bacharelado ou licenciatura.

### **Objetivos, pergunta de pesquisa e hipóteses**

O objetivo principal deste artigo é descrever os aspectos prosódicos relacionados à aquisição do PB por africanos francófonos. A hipótese central é que a percepção da fala com ritmo destoante do PB, produzida pelos africanos francófonos, seja resultado da influência de suas línguas maternas, da família nigero-congolesa. Outra hipótese é que grupos com maior tempo de imersão tenham interferências prosódicas da L1 menores que aqueles com menor tempo de contato com o PB. Essas interferências envolvem a duração das unidades VV em enunciados declarativos, injuntivos e interrogativos, a equivalência ou aproximação dos rótulos do sistema DaTo (*Dynamic Tones of Brazilian Portuguese*) nesses enunciados e as variações de *pitch*.

No total, sete colaboradores contribuíram para a coleta de dados deste trabalho. Suas idades eram, no momento da coleta, entre 20 e 25 anos e as línguas da família nigero-congolesas por eles faladas como L1, kibindji,

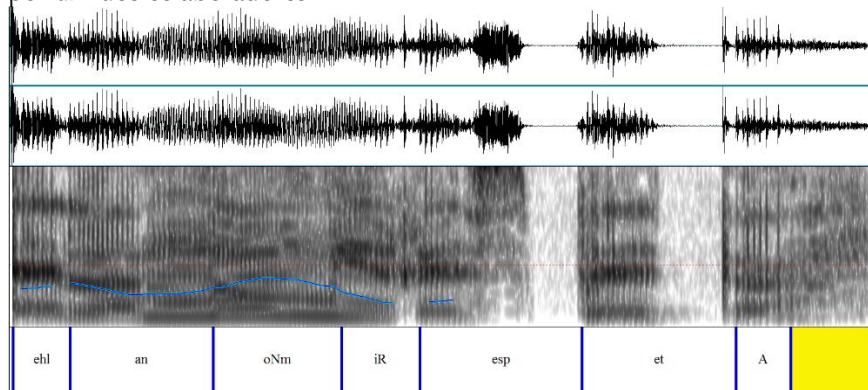
lingala, ewondo, tshiluba, kiboma, kikongo, fon e goun.

A coleta de dados deste trabalho pautou-se nas exigências do Comitê de Ética em Pesquisa do Ministério da Saúde do Brasil (Plataforma Brasil). Dentre os dados coletados, foram selecionados apenas os enunciados lidos de maneira não espontânea para que fosse possível contrastar criteriosamente as produções dos colaboradores. Vale ressaltar que a escolha da estratégia de leitura de enunciados contribui para a organização de padrões, mas não considera a criatividade do falante no emprego das mesmas estruturas com diferentes entonações com o objetivo de abranger atos de fala. Compuseram os dados selecionados para a análise desta pesquisa: enunciados declarativos, injuntivos e interrogativos.

Ao todo, foram realizadas duas coletas para a obtenção dos dados. O acervo de dados conta com 315 enunciados e 14 narrações de mini-histórias motivadas por animações em vídeo.

### A segmentação das unidades VV e o cálculo de *z-score*

Foi medida a duração das unidades e do tamanho da sílaba, que apresentam ligação direta com o ritmo. Para isso, o enunciado foi segmentado manualmente em unidades VV para promover a comparação entre os dados do colaborador controle e dos aprendizes do PB, separados por períodos de imersão, línguas maternas e modalidades. Barbosa (2006) indica a unidade VV como uma sílaba fonética entre o segmento acústico que vai do *onset* de uma vogal até o *onset* da vogal seguinte. A Figura 2 mostra um exemplo de segmentação de enunciado em unidade VV, “ela não me respeita”, produzido por um dos colaboradores.



**Figura 2:** Exemplo de segmentação de enunciado em unidades VV no enunciado “Ela não me respeita”, produzido por um colaborador com três anos de imersão.

Para fazer a extração das unidades VV em milissegundos, utilizou-se o *script SG Detector*, desenvolvido por Barbosa (2009, p. 459). O *script* calcula o valor

de *z-score* e o *z-score* suavizado da duração das unidades VV ao longo do enunciado, gerando uma segmentação dos grupos frasais dos enunciados. A segmentação é feita através do cálculo do desvio-padrão das médias de duração das unidades VV, que são normalizadas pelo cálculo de *z-score*. O valor de *z-score* indica o afastamento do valor medido em relação a uma média, em unidades de desvio-padrão. Já os valores de *z-score suavizado* permitem “atenuar variações locais de duração advindas da queda de duração em unidades VV pós-tônicas e/ou duração de fones muito distintos da relação de durações dos fones do PB” (Barbosa, 2006, p. 170).

### **Análise da duração das unidades VV**

As unidades VV foram escolhidas como um dos pontos de análise deste estudo por evidenciarem, segundo Barbosa (2006), a estruturação rítmica dos enunciados.

Após o cálculo do *z-score* e do *z-score suavizado* de todos os enunciados, os dados foram contrastados sob os seguintes ângulos: línguas maternas, tempo de imersão e modalidade do enunciado. Para promover o contraste, primeiramente, os dados tiveram uma análise proveniente do script *SG Detector*. Para cada enunciado, o *script* gera a duração, em milissegundos de cada unidade VV, os valores de *z-score*, *z-score suavizado*, a média e o desvio-padrão para os dados, bem como a quantidade de fronteiras dentro dos enunciados (pausas longas identificadas). Na Tabela 1, há uma amostra dos dados obtidos após o uso do *SG Detector* em um enunciado interrogativo.

Segmentos Acústicos	Duração (ms)	Z-score (c0)	Zsuav (c0)	Fronteira
Er	66	-3,99	-2,68	0
Ak	209	-0,06	-1,37	1
Iv	75	-2,57	-2,15	0
aIsh	178	-2,71	-2,03	0
Ov	91	-2,79	-1,55	0
E	173	3,32	1,28	1
Média e desvio-padrão:			132	62

**Tabela 1:** Valores de duração, *z-score*, *z-score suavizado* e fronteiras para cada unidade VV do enunciado “Será que vai chover?”, produzido pelo colaborador controle.

Para sistematizar o contraste das unidades VV entre as produções dos colaboradores, foram estabelecidos três grupos, de acordo como tempo de imersão: A, B e C. Além disso, os dados foram observados com produções de um falante controle, nativo, intitulado de C0. O grupo A apresentava

participantes com três anos de imersão, o grupo B, com dois, e o grupo C, com um ano.

Observou-se que, para todos os grupos, nos enunciados interrogativos há menos discrepâncias na duração das unidades VV que nos demais enunciados. O colaborador que mais apresentou diferenças em contraste com C0 em enunciados interrogativos foi um integrante do grupo B, único falante da língua fon como língua materna. Quanto aos enunciados declarativos, os únicos colaboradores que não apresentaram divergências altas em *z-score suavizado* foram os integrantes do grupo C. Curiosamente, para os enunciados injuntivos, colaboradores dos grupos B e, principalmente, C apresentaram duração das unidades VV mais próximas de C0.

Dessa maneira, considera-se que o tempo de imersão dos colaboradores não influi diretamente na aquisição da estrutura rítmica do PB, pois integrantes do grupo C, com menos tempo de imersão apresentam, por exemplo, apresentaram estrutura rítmica mais aproximada do PB para enunciados declarativos que aqueles que integram o grupo A, com quase quatro anos de imersão. Além disso, observou-se que são os enunciados interrogativos produzidos pelos colaboradores, os que mais tem duração rítmica aproximada da estrutura do PB, de acordo com os parâmetros do colaborador controle. Os enunciados injuntivos e, principalmente, os declarativos dos colaboradores são os que divergem quanto ao padrão rítmico do PB, de acordo com os dados.

A estrutura das línguas maternas desses colaboradores influi mais diretamente na aquisição rítmica do PB que qualquer outro fator. Para o falante da língua fon, por exemplo, há uma transferência relacionada ao tom. Sua língua materna apresenta quatro tons e ainda um alongamento fonológico de vogais. Esse alongamento também é frequente em outras línguas como o lingala, falada pelos colaboradores dos outros grupos. Nessas línguas de subfamília bantu, as unidades tonais funcionam como determinantes e são percebidas como pausas reais da voz, fenômeno muitas vezes encontrado nos dados.

### **As respostas aos questionamentos motivadores ao tema**

Observar a aquisição da linguagem como um sistema complexo e dinâmico é abrir caminhos para pensar nesse processo também de maneira não linear. Sabe-se, contudo, que o processo de aquisição é um *continuum*. Os sujeitos interagem e, a cada dia, há mudanças no sistema linguístico em direção ao seu desenvolvimento.

A iniciativa deste estudos surgiu do interesse pelas particularidades da pronúncia nas produções de aprendizes francófonos do PB. No início, não se esperava, no entanto, que fosse possível encontrar respostas no nível suprasegmental. Os objetivos da pesquisa foram se refinando até que a resposta fosse encontrada justamente na competência multilinguística dos

aprendizes africanos.

A divisão dos colaboradores desta pesquisa em grupos objetivou identificar se as línguas maternas desses aprendizes seriam fatores determinantes quando comparadas entre si, ou, ainda, se havia distinção entre a produção dos enunciados por modalidades e entre aprendizes por tempo de imersão. Elaborou-se um estudo descritivo, primeiramente, sobre a família linguística que abrangia as línguas maternas desses aprendizes que, posteriormente, tornaram-se colaboradores ao estudo. Conhecer o mosaico das línguas africanas proporcionou o entendimento da influência das línguas tonais diretamente na aquisição do PB.

Diferentemente de um falante nativo, os colaboradores francófonos apresentaram uma característica muito particular que os diferencia dos demais aprendizes: a duração ampla das unidades silábicas, com ocorrências de até 120 milissegundos a mais que um falante nativo de PB. A unidade abordada neste trabalho foi a VV, que parte do *onset* de uma vogal até o *onset* da vogal seguinte. Trabalhos anteriores já haviam evidenciado o papel das unidades VV na estrutura rítmica do PB (Lucente, 2012) e essas pesquisas contribuíram imensamente para traçar uma comparação entre as produções de um falante nativo e de aprendizes de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL).

Conhecer o padrão rítmico das línguas dos colaboradores também foi importante. Em muitas de suas línguas, diferentemente do PB, a marcação da tonicidade não está ligada pelo alongamento das unidades silábicas, sendo comum que as sílabas tenham durações mais uniformes. Foi possível identificar e contrastar estatisticamente a diferença na duração (em milissegundos) das unidades VV entre os colaboradores francófonos e o controle, promovendo contrastes que abarcaram seu tempo de imersão, sua língua materna e também a modalidade dos enunciados produzidos.

Embora a duração das unidades VV tenha apresentado grandes diferenças entre colaboradores francófonos e controle, um fato curioso foi que o tempo de imersão não foi fator determinante para que os contornos dos colaboradores francófonos se aproximassem do colaborador controle, evidenciando que aptidões individuais e até mesmo línguas maternas distintas são fatores que influenciam a aquisição rítmica mais diretamente.

Constatou-se que a duração das unidades VV é que indicam a grande discrepância entre os falantes do PB e, quanto à modalidade, é no enunciado interrogativo que está a principal distinção do PB: na fronteira final com contorno descendente, ao invés de ascendente.

Essas características estão presentes nas produções de todos os colaboradores, independentemente do seu tempo de imersão. A frequência desses fenômenos abre os caminhos para a presença de fossilização na estrutura rítmica do sistema adquirido. Observando a língua como um sistema dinâmico, pode-se notar a dificuldade na produção e na interpretação

da entoação como pontos que requeiram muita energia para o aperfeiçoamento deste campo da aquisição fonológica.

Para que os sujeitos melhorem sua percepção e produção entoatória, é preciso pensar em estratégias de criação de novas categorias fonéticas para o PB, por sua estrutura rítmica diferenciada das línguas da família nigero-congolesa.

### **Perspectivas para futuras pesquisas embasadas na aquisição do ritmo e aplicabilidade da pesquisa**

A elaboração deste trabalho trouxe outras perguntas para os estudos linguísticos. Embora houvesse coletado dados em língua francesa, a pesquisadora decidiu trabalhar apenas com as produções dos colaboradores em PB. Além disso, para segmentar e analisar os dados no programa de análise, a qualidade das gravações para esse propósito deveria ser alta, o que motivou a coleta de dados mais controlada. Será enriquecedor para a pesquisa linguística buscar análises que envolvam também a fala espontânea, assim, espera-se aplicar a metodologia deste trabalho a novos dados, como também contar com mais colaboradores. A língua materna dos aprendizes também é de grande interesse para a pesquisadora. Dessa forma, espera-se contribuir com discussões acerca da aquisição do ritmo do PB por falantes de outras línguas, especialmente, línguas que tenham estrutura rítmica muito próxima ou muito distante do PB.

Ao aprender uma segunda língua, o desenvolvimento da habilidade oral é um dos maiores desafios tanto para os aprendizes quanto para o professor. As dificuldades voltadas para a habilidade oral podem ser resultantes de diversos fatores, como visto neste trabalho. Chegar à pronúncia ideal não é um processo simples, ainda que tratemos de L1 e L2 semelhantes. A aquisição da pronúncia e do ritmo se torna um desafio quando, até mesmo nos estágios mais avançados de aprendizagem da L2, o sujeito continua com dificuldades, prejudicando sua produção oral e alterando sons. Isso também pôde ser comprovado com base na análise da duração das unidades VV. Alguns aprendizes, ainda que tivessem mais tempo de imersão que outros, possuíam interferências muito marcadas.

Para ensinar entoação, é necessário fazer uma abordagem adequada das teorias fonológicas. Atualmente, para ensinar as vogais e consoantes, é usada a análise fonológica segmental linear por meio do Alfabeto Fonético Internacional. O método citado anteriormente implementa o ensino da fonética, levando o aluno compreender que existem consoantes e vogais como traços segmentais, não levando à reflexão de que existem outros traços sonoros que desafiam o modelo.

O mais árduo é trazer ao entendimento desses alunos as dimensões da variação entoacional que caracterizam suas línguas maternas e que os mesmos contornos podem ter funções distintas em outras línguas, já que essas noções

têm ligação com a estrutura sonora, o que não é visto nos estudos de ensino de prosódia.

A maioria dos aspectos entoacionais está ligada a conceitos prosódicos como o acento, a sílaba e a o enunciado entoacional, o que já traz a eles uma dificuldade de caracterização. Entender a noção de *pitch*, por exemplo, exige o entendimento de que há unidades prosódicas como a sílaba e a frase entoacional. Na mesma maneira, não é possível explorar o *pitch* sem fazer uma ligação aos acentos.

Não é viável fazer a análise entoacional de uma língua sem resolver a questão da prosódia. Por isso, os aprendizes precisam desenvolver a habilidade de identificar os constituintes prosódicos usados pelos falantes nativos. Dessa forma, esses sujeitos poderão estruturar os traços entoacionais.

Atualmente, os computadores são aliados à análise de processos fonológicos e concomitantemente ao ensino de segunda língua e língua estrangeira. Os softwares apresentam a possibilidade de visualizar a frequência fundamental, a duração e a intensidade dos sons, facilitando aos professores o entendimento das análises de padrões de entoação, ritmo e outras características fonéticas.

Um bom aliado no processo de aquisição do ritmo é o programa PRAAT. Os estudantes podem fazer gravações individuais e levarem para a sala de aula para que o professor mostre a variação da frequência fundamental ( $f_0$ ), sem grandes explicações de cunho científico, mas propondo que os contornos entoacionais se aproximem daqueles produzidos pelos falantes nativos.

A expectativa é que as discussões neste trabalho sirvam de insumo para a produção de materiais voltados para a aquisição do ritmo do PB, campo novo e em processo de ascensão.

## Bibliografia

- Barbosa, P. A. (2004) Elementos para uma tipologia do ritmo (linguístico) da fala à luz de um modelo de osciladores acoplados. *Cógnito – Cadernos Romênicos em Ciência Cognitiva*, v. 2, n. 1, p. 31-58.
- . (2006) *Incurções em torno do ritmo da fala*. Campinas: Pontes/Fapesp.
- Boersma, P.; Weenink, D. (2011). Praat: doing phonetics by computer (versão 5.2.25) (programa de computador), acessado em 22 de outubro de 2014 em <http://www.praat.org>.
- Guthrie, M. (1970) *Collected papers on bantu Linguistics*. Teddington: Gregg International Publishers Limited, cap. 2, p. 469-478.
- Ladefoged, P. (1993) *A course in phonetics*. 3 ed. Boston: Heinle e Heinle. P. 289.
- . (1968) *A phonetic study of West African languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lucente, L. (2012) *Aspectos Dinâmicos da Fala e da Entoação no Português Brasileiro*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

# BRASILEIRICES: TRABALHANDO COM VÍDEOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE) E CULTURA BRASILEIRA

Camilla Wootton Villela<sup>61</sup>

Graziela Naclério Forte<sup>62</sup>

## Resumo

O presente ensaio descreve a experiência com a implantação do canal *Brasileirices* no Youtube, formado por uma série de vídeos que abordam tópicos gramaticais e vocabulário diversos, voltados ao aprendizado da Língua Portuguesa e da cultura brasileira (arte, literatura, música) de maneira divertida e dinâmica, além de integrar os aspectos da comunicação oral, a norma culta e o comportamento do nosso povo. Para tanto, analisaremos todas as etapas, desde a escolha do tema, o processo de execução do roteiro e gravação, até a postagem e divulgação na rede (internet). O trabalho discorrerá ainda sobre o impacto proporcionado e os pontos positivos da iniciativa, bem como as dificuldades apresentadas.

Como forma de integração da experiência dentro e fora da sala de aula, tal proposta tem um público-alvo amplo, formado por alunos de cursos presenciais ou virtuais e outros possíveis interessados, como os próprios professores e estudantes autodidatas.

**Palavras-chave:** 1. Português Língua Estrangeira (PLE), 2. Tecnologias em sala de aula, 3. Cultura brasileira, 4. Brasileirices.

## Introdução

O uso de novas tecnologias em sala de aula pode parecer, num primeiro momento, que só atraia jovens, mas isso não é verdade. Cada vez mais pessoas de todas as idades se conectam. Além disso, o interesse pelo ensino a distância vem crescendo de forma significativa. De acordo com Isabela Leite<sup>63</sup>, em 2012 o “aumento do número de alunos EaD foi de 10,9%, contra

---

<sup>61</sup> Mestranda em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e formada em Letras também pela PUC-SP. É professora de Português como Língua Portuguesa (PLE) e criadora do canal *Brasileirices*, no Youtube. Contato: [camillawv@gmail.com](mailto:camillawv@gmail.com)

<sup>62</sup> Pós-Doutoranda pela Unesp-Marília, Doutora pela Unicamp e Mestre pela USP. Professora de Português Língua Estrangeira (PLE), ministrou cursos para executivos no México; desde 2003 dá aulas para brasileiros e executivos estrangeiros e suas famílias, ministra treinamentos presenciais e virtuais aos professores de PLE. Autora do livro *Celpe-Bras sem segredos* (HUB, 2012) e diversos artigos. Contato: [grazielaforte@hotmail.com](mailto:grazielaforte@hotmail.com).

<sup>63</sup> EaD = Ensino a distância. Ver: Isabela Leite, *Procura por ensino à distância cresce mais que busca por curso presencial*, G1 Campinas e Região, 11 ago. 2012.

6,45% presenciais”.

Dentro desse contexto, inúmeras são as possibilidades de uso da tecnologia voltada ao ensino-aprendizagem não presencial. Existem os aplicativos como o Duolingo, aulas pelo Skype ou Google Hangouts, chats em comunidades, comentários em *blogs* ou postagens no Facebook, só para citar alguns. Ou seja, nota-se que cada vez mais escolas e professores vêm disponibilizando conteúdos de diferentes maneiras. Só para se ter uma ideia, o site Academia.edu, que reúne trabalhos acadêmicos (artigos, dissertações e teses) de todas as áreas do conhecimento, que foi criado em setembro de 2008, atualmente conta com 16 milhões de usuários espalhados pelo mundo, possibilitando aos pesquisadores a consulta do tema de interesse sem sair de casa.

A enorme procura por informação e conteúdo na internet deve-se à praticidade e aos baixos custos. Em outros termos, muitas vezes enfrentamos os altos preços e encontramos dificuldades para obter o material impresso nos pontos de vendas localizados no Brasil ou até mesmo no exterior.

Ademais, em um mundo dinâmico há sempre o perigo dos temas abordados se tornarem obsoletos em muito pouco tempo. Segundo WeiqiZhang<sup>64</sup>, da Universidade de Estudos Internacionais de Xangai, especialmente na China, com a escassez de materiais impressos, os recursos eletrônicos de Português, tanto os recursos abertos na Internet, como os comerciais são cada vez mais aplicados no ensino de PLE e nas pesquisas, devido à “frescura” do seu conteúdo e à sua agilidade e facilidade de uso, tornando-se uma fonte indispensável para os professores e os aprendizes.

Vale lembrar que o uso da internet no ensino não é novo, haja visto os cursos de qualificação profissional, graduação, pós-graduação, tecnológicos e até mesmo de idiomas que constantemente são oferecidos na rede. No entanto, tal tecnologia não precisa, necessariamente, ser utilizada somente no ensino a distância. Em sala de aula, o uso das chamadas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) propiciam um maior interesse dos alunos pelo conteúdo. Aliado a isso, o professor pode produzir a própria aula, de acordo com as necessidades, uma vez que nem sempre encontramos os tópicos da maneira que desejamos, contemplando questões específicas e de acordo com as necessidades de nossos alunos. Isso é muito normal e sabemos que não existe material completo.

Em termos de ensino de Português, há pelo menos cinco anos nós utilizamos em cursos presenciais ou virtuais os vídeos que compõem a série do programa Nossa Língua Portuguesa, apresentado pelo Professor Pasquale Cipro Neto, que embora sejam muito bons, não atendem completamente as nossas necessidades.

Recentemente notamos que a falta de materiais por um lado, a popularização

---

<sup>64</sup> Weiqizhang, Uso de recursos eletrônicos no ensino de PLE, SIPLE, 2012.

dos recursos tecnológicos aliada a uma maior procura pelos cursos de Português voltados aos estrangeiros por outro, seria o momento ideal para criar o canal *Brasileirice*<sup>65</sup>. Assim, apostamos em uma prática dinâmica e moderna a ser utilizada em sala de aula. E ao mesmo tempo de grande abrangência, graças ao mundo virtual.

## Objetivos

De acordo com o verbete do dicionário Michaelis, *brasileirice* é a expressão abramileirada, brasileirismo, que também pode expressar languidez, dengue, aquilo que é próprio do comportamento do brasileiro. O nome do canal, portanto, pode soar engraçado num primeiro momento, mas foi escolhido justamente por ser leve, simpático e englobar inúmeras possibilidades de temas relacionados ao idioma, à cultura e ao comportamento das variadas vozes sociais do país.

O projeto surgiu a partir da dificuldade de se encontrar materiais voltados ao ensino de PLE, já que os vídeos existentes, em geral, eram para um público de nível básico e muitas vezes apresentavam textos ou narrações bilíngues ou com legendas, o que fere os nossos princípios em termos de método.

Nossa proposta é abordar questões não contempladas nos livros de ensino de Português na vertente brasileira voltados aos estrangeiros<sup>66</sup>, bem como aspectos gramaticais ou da oralidade ainda não sistematizados, novas abordagens para os tópicos difíceis, apontando as particularidades, o uso corrente e as principais dificuldades dos aprendizes do idioma. Além disso, queremos apresentar ao aprendiz um pouco da cultura (arte, literatura, música), comportamento do nosso povo, o dia a dia, as festas populares como o Carnaval e os principais pontos turísticos do país, bem como locais ainda não muito conhecidos pela maioria das pessoas.

Diante do material pronto, o aluno poderá interagir com a cultura e sua expressão linguística, indo muito além da sala de aula. Acreditamos que alguns materiais possam se tornar referências didático-pedagógicas na criação e propagação de atividades que reflitam a cultura e a história do país, a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para a comunicação (compreensão auditiva, fala e escrita).

Como a língua e a cultura brasileira têm cada vez mais poder de atração no imaginário do estrangeiro, temos certeza de que estamos investindo na promoção do Brasil e da Língua Portuguesa.

---

<sup>65</sup> Canal do Youtube disponível em: <http://bit.ly/1CnsFFF>

<sup>66</sup> Estamos nos referindo aos principais materiais existentes que se propõem a ensinar Português para estrangeiros, como *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação* (SBS); *Como está o seu Português?* (HUB); *Fala Brasil – Português para Estrangeiro* (PONTES); *Falar, Ler e Escrever Português – um curso para estrangeiro* (EPU); *Muito Prazer – Fale Português do Brasil* (DISAL); *Novo Avenida Brasil* (EPU) e *Tudo Bem? Português para a nova geração* (SBS).

## **Público-alvo**

Para a integração da experiência dentro e fora da sala de aula, tal proposta tem um público-alvo amplo e variado. Portanto, os vídeos produzidos são tanto para professores dispostos a fazer uma mediação antes de usá-los com os alunos de cursos *online* ou presencial, como também podem ser trabalhados com pessoas que tenham desde o nível básico até o avançado.

Quanto aos tópicos gramaticais, podem ser adotados pelos estrangeiros autodidatas além dos próprios brasileiros que sem dúvida farão bom uso das explicações ágeis e acessíveis, como aconteceu com o material que aborda os Pronomes Pessoais Oblíquos “se” e “lhe”, tópico que ainda causa muita confusão entre os nativos inclusive.

Nossa meta é alcançar o maior número de pessoas interessadas pelo tema, vivendo tanto no Brasil como no exterior. Sabemos da relevância que o ensino de Português possui no mundo e também do espaço que tem conseguido na mídia. Segundo Carolina Melo<sup>67</sup>, muitos são os profissionais interessados em trabalhar no Brasil, fugindo da estagnação econômica e do desemprego em seu país. Outros desejam entender melhor o Brasil, já que o país cresceu em importância. E há os que estudam Português – assim como Mandarim – por achar que o conhecimento dessa língua lhes trará vantagens profissionais.

Desde a criação do Mercosul, em 1991, houve um fortalecimento do ensino da Língua Portuguesa por toda a América Latina. Além disso, cursos são oferecidos em universidades dos Estados Unidos (Berkeley, Cornell, Georgetown, Princeton, Stanford, Yale), em vários países da Europa (Oxford e Cambridge na Inglaterra, Estocolmo na Suécia, Aarhus na Dinamarca, Oslo na Noruega) e em escolas particulares e nos institutos ligados à Embaixada do Brasil. Para Maria Helena de Nóbrega<sup>68</sup>, a ampliação do ensino de Língua Portuguesa no exterior fez com que surgissem novos institutos e associações, órgãos que têm o objetivo de agregar propostas para internacionalizar a Língua Portuguesa nos diversos continentes.

Parece que o momento continua propício à diversificação do ensino da Língua Portuguesa mesmo depois da Copa do Mundo de 2014 e do crescente desaquecimento da economia. De acordo com Marisa Mendonça, diretora executiva do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) <sup>69</sup>, o Português é cada vez mais popular e países das várias latitudes mostram interesse em programas de ensino da língua, casos da Turquia, Namíbia, República Checa ou Noruega... o Português e o IILP estão na moda e espero que seja uma moda muito longa.

---

<sup>67</sup> Carolina Melo, *O livro está na mesa*, Revista Veja, 12 dez. 2012, pp. 96-100.

<sup>68</sup> Maria Helena de Nóbrega, *O Avanço da Língua Portuguesa*, Revista Língua Portuguesa – Conhecimento Prático, dezembro de 2011.

<sup>69</sup> Revista Port.com, *Língua Portuguesa é cada vez mais popular no mundo*, Portugal, 19 fev. 2015. Link: <http://www.revistaport.com/>, consultado em 9 março 2015.

Os Jogos Olímpicos, que o país irá sediar, são neste momento um chamariz para os estrangeiros, mas tem muita gente vindo por outros motivos. O Brasil entrou, por exemplo, na rota de estudantes estrangeiros de 18 a 32 anos. Eles são intercambistas, originários de países como os Estados Unidos e a Alemanha, que aqui permanecem de três meses a um ano. E há muitos jovens que vêm para fazer trabalhos voluntários. O diretor de marketing Renan Gothard explica que<sup>70</sup>, o Brasil é um país em desenvolvimento que tem alguns problemas sociais ainda e que necessita de algum desenvolvimento nessa parte. Também é uma pessoa que quer sair da sua zona de conforto, quer ter um choque cultural, quer abrir a sua mente.

O Portal Brasil estima que quase cem mil estrangeiros desembarcam todo ano para estudar no país<sup>71</sup>. Outro indicador é o Celpe-Bras, o exame de proficiência oficial do governo brasileiro. Em 2015 mais de 10.000 pessoas prestarão as duas versões (a primeira excepcionalmente ocorreu em maio e a segunda será em outubro). Apenas oito anos atrás, o número de candidatos certificados era de aproximadamente três mil, mais que dobrando em 2012, quando saltou para algo em torno de 6.500<sup>72</sup>. A maioria das pessoas fez e continua fazendo o exame para cumprir a exigência de ingresso nos cursos nacionais de graduação e pós-graduação ou para validar os diplomas perante os órgãos representativos de classes ou para apresentar na empresa onde trabalham ou ainda como forma de satisfazer um desejo pessoal e saber o nível alcançado depois de tanta dedicação.

Com base nas estatísticas, é possível perceber que este é um mercado em plena expansão, com interessados pela língua e cultura do Brasil, que se encontram espalhados pelos mais diferentes pontos do planeta. Para reuni-los, somente a internet tem essa capacidade no momento.

## Metodologia

O principal propósito do presente estudo é mostrar como o canal *Brasileirices* foi implementado e quais os resultados obtidos até agora. Para uma maior compreensão de cada etapa do processo, dividimos nossas análises em dois tópicos distintos identificados respectivamente com os títulos planejamento e execução, abaixo detalhados.

### a) Planejamento

---

<sup>70</sup> Felippo Mancuso, *Cresce o número de estrangeiros que fazem intercâmbio no Brasil*, Jornal Hoje, edição do dia 21 jul. 2015, cf. site: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/cresce-o-numero-estrangeiros-que-fazem-intercambio-no-brasil.html>, consultado em 22 jul. 2015.

<sup>71</sup> Portal Brasil, *Brasil entra na rota de estudantes estrangeiros*. Publicado em 20 jul. 2015. Cfe. site: <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/07/brasil-revela-potencial-para-turismo-estudantil-para-estrangeiros>, consultado em 22 jul 2015.

<sup>72</sup> Bárbara Ferreira e Davi Lira, “Em 5 anos, dobra número de estrangeiros aprovados em teste oficial de Português”, São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 15 julho 2013.

Dada a originalidade deste projeto, fez-se necessária a pesquisa de vídeos existentes, postados na internet, inclusive aqueles voltados ao ensino de outros idiomas. Após o mapeamento do material disponível, passamos para a etapa seguinte, quando tomamos contato com os conteúdos na intenção de observar as questões técnicas, tais como fotografia e áudio, além dos temas abordados.

Foi nesse momento que nos deparamos com os *vlogs* (*videoblog* ou *videolog*), espécies de *weblogs* feitos por meio de vídeos. Eles são utilizados entre *vloggers* (pessoas que produzem *vlogs*) e tornaram-se muito populares na internet, especialmente no Youtube. Funcionam como uma espécie de diário do cotidiano ou de viagem, no qual predomina a linguagem oral. Há vários produzidos por estrangeiros e que parecem ser uma boa alternativa para os estudantes de Português como Língua Estrangeira, uma vez que estimulam o aprendizado, promovem a interação com os nativos, fazendo com que percam rapidamente a timidez e possam se desenvolver melhor no idioma.

Quanto ao programa utilizado, dentre as inúmeras opções escolhemos o Windows Live Movie Maker, porque está disponível para Windows Vista e 7, gratuitamente na internet e tem a capacidade de executar gravações, permitindo as edições e os cortes quando necessários. É um programa simples e de fácil utilização, que permite a introdução de efeitos (títulos, subtítulos, pixelização, *casting*), textos personalizados e áudio, assim como editar e incrementar filmes caseiros, adicionar músicas a apresentações, dentre outras técnicas. Após salvar o arquivo, pode-se visualizá-lo pelo Windows Media Player ou copiá-lo em CD/DVD ou *pen drive*. Também é possível enviá-lo diretamente ao Youtube, postando-o no canal.

Outra questão a ser avaliada na fase de planejamento refere-se à definição do formato apresentado, ou seja, se o professor será o protagonista dos vídeos ou se apenas emprestará sua voz para as explicações, enquanto a imagem ficará centrada no tópico devidamente preparado em programas que criam apresentações em slides, planilhas ou textos (Word, Excel, Power Point ou Google Docs). Essa decisão é fundamental, porque dependendo do grau de inibição, o professor pode ou não querer aparecer diante da câmera. Seja qual for a opção feita, importante é ter em mente que se falará sem saber ao certo quem irá assistir (origem, grau de conhecimento do idioma, dificuldades etc.), o que é muito diferente de falar para um aluno particular, que você já conhece e sabe quais são suas reações.

No caso do canal *Brasileirices*, a opção foi pela total participação do professor e, para tanto, foi necessário pensar em um gestual mais contido, evitando-se os temas religiosos ou qualquer tipo de preconceito para não ofender o público. Observamos que a linguagem usada acabou se aproximando muito das produções jornalísticas, dado o caráter informativo e algumas vezes até de entretenimento.

#### b) Execução

O material didático produzido (vídeos) é o resultado de um conjunto bem planejado e organizado de propostas pautadas no ensino tradicional, cujo ponto de partida é a gramática da Língua Portuguesa (aspecto formal da língua), como a *Moderna Gramática Portuguesa* (Nova Fronteira), de Evanildo Bechara, a *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (Houaiss e Publifolha), bem como os livros didáticos voltados ao ensino do PLE, como o *Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação* (SBS) e *Como está o seu Português?* (HUB Editorial), decodificados para a linguagem coloquial, evitando-se o uso de termos específicos.

Os vídeos devem ser entendidos como uma fonte complementar ao material didático, os quais têm por finalidade sistematizar o conhecimento e promover o desenvolvimento de competências para a interação oral do aprendiz.

Quanto à definição do tema, podemos dizer que foram pautados os mais diferentes conteúdos, tendo em comum o fato de nunca terem sido explorados, embora sejam constantemente utilizados pelos nativos. Foi desta forma que surgiram as explicações para os diversos usos da palavra “coisa” e da expressão “mó” (abreviação de maior, muito), com exemplos, definições e, quando possível, explicações quanto à origem do termo.

Já a explanação de pontos gramaticais, dentro da proposta do canal *Brasileirices*, foi concebida de maneira que o ensino-aprendizagem aconteça naturalmente, abordando questões problemáticas e de difícil compreensão. Para tanto, o uso de tabelas comparativas nos ajudaram em muito na memorização dos conteúdos apresentados aos alunos como o Subjuntivo, Pronomes Pessoais do Caso Oblíquo, diversos usos do “SE”, dentre outros. Após definir o tema e de posse do roteiro já redigido, a etapa seguinte é a gravação, feita com recursos simples, mas de grande efeito visual. Nas gravações utilizamos uma única câmera digital e o áudio foi feito separadamente com um gravador, para que os ruídos e barulhos externos não interferissem. Em seguida, transpusemos o áudio às imagens do vídeo.

É preferível que a gravação seja em ambientes claros, com luz natural e sem poluição visual. Como nos vídeos, em determinados momentos, foram escritas palavras na tela para complementar alguma explicação. Portanto, o ideal é que se tenha uma parede ou quadro branco ao fundo. Nos casos em que foram abordadas questões culturais do Brasil, um mapa do país estava colocado também ao fundo, para que a apresentadora pudesse apontar os Estados e as cidades à medida que ia se referindo a eles.

Também é importante pensar em um formato de vídeo que não ultrapasse os dez minutos. Explicações gramaticais devem ter até menos tempo, algo em torno de cinco minutos no máximo. Outras dicas importantes são, para abrandar a timidez, tentar fazer o vídeo como se estivesse se dirigindo a um aluno real ou até a um amigo ou professor, colega de trabalho e é crucial elaborar um roteiro, assim como em aulas presenciais é primordial preparar os conteúdos que serão abordados. A lógica é parecida, pois é importante

definir uma ordem, exemplos, método etc.

Por fim, a divulgação do material deve ser planejada, para poder atingir o público-alvo. Publicações no Facebook e outras redes sociais, envio de *email* para a lista de contatos, sites especializados e publicações em *blogs* são algumas das opções disponíveis.

Já as atividades que envolvem a literatura brasileira podem ser outro instrumento interessante. Um exemplo é a leitura de poemas, contos, o início de um livro, soneto ou até mesmo haicai. Eles são excelentes para se estudar a pronúncia e fazer com que o aluno se desiniba. Por isso o canal propôs o “Primeira Página”, projeto que incentiva as pessoas a postarem os próprios vídeos lendo esses pequenos textos. Os maiores interessados são geralmente os hispanos e os próprios brasileiros, sendo bem difícil, por enquanto, a participação dos falantes de outros idiomas.

Ainda dentro dessa proposta, incluímos no canal depoimentos daqueles que postaram vídeos e agora tratam de incentivar os demais. Esta atitude mostra que todos podem ter acesso à literatura produzida no Brasil em diversos momentos, gêneros e escolas literárias.

De maneira geral, os canais atualmente não são tão específicos e, portanto, é possível criar as chamadas *playlists* no Youtube, com diferentes temas para organizar os conteúdos e direcionar o público, o que facilita a pesquisa do usuário.

### **Considerações Finais**

A implantação do canal *Brasileirices* mostrou-se eficiente no sentido de integrar comunicação e cultura brasileira. As trocas entre alunos e a comunidade deram ao ensino e ao uso da Língua Portuguesa uma nova perspectiva bastante dinâmica e atual, diluindo o caráter artificial muitas vezes imposto nas salas de aula. O aprendizado proporcionado é complementar aos conteúdos estudados nos livros e apresentou-se muito democrático, uma vez que qualquer um pode fazer ou assistir.

Vale lembrar que o público é sempre bem receptivo e compartilha, fazendo com que o vídeo replique pela rede. Alguns professores pediram permissão para usar o material com os próprios alunos e o resultado mostrou-se muito satisfatório, possibilitando uma discussão totalmente nova, caracterizada pela troca de experiências e até mesmo sugestões de tópicos, o que acabou criando uma interação entre todos os envolvidos.

Com apenas seis meses de existência (desde fevereiro de 2015) o canal, alocado no Youtube, conta com mais de 180 inscritos e foi visualizado mais de cinco mil vezes, com mais de 10.050 minutos assistidos estimados.

Este ensaio não tem o objetivo de apresentar resultados, mas sim prover detalhes suficientes para que pesquisadores e professores tenham conhecimento da aplicabilidade da metodologia aqui proposta.

Sem dúvida que esta é uma oportunidade para a divulgação do nosso idioma, da literatura e da nossa cultura. Funciona como cartão de visitas para os profissionais envolvidos e ainda agrega valor ao trabalho.

## Bibliografia

- Azeredo, José Carlos de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss e Publifolha, 2010.
- Bechara, Evanildo. *Moderna Gramática Portuguesa: Revista, ampliada e atualizada conforme o novo Acordo Ortográfico*. Nova Fronteira, 2009.
- Coudry, Pierre; Fontão, Elizabeth. *Fala Brasil – Português para Estrangeiro*. Editora Pontes, 2014.
- Fernandes, Gláucia Roberta Rocha; Ferreira, Telma de Lurdes S.B.; Ramos, Vera Lúcia. *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*. Disal Editora, 2009.
- Ferreira, Bárbara; Lira, Davi. *Em 5 anos, dobra número de estrangeiros aprovados em teste oficial de Português*. São Paulo, *O Estado de São Paulo*, 15 julho 2013.
- Florissi, Susanna; Burim, Silvia R. B. Andrade; Ponce, Maria Harumi Otuki de. *Tudo Bem? Português para a nova geração* (volumes 1 e 2). São Paulo, SBS, 2011.
- Leite, Isabela. *Procura por ensino à distância cresce mais que busca por curso presencial*. G1 Campinas e Região, 11 ago. 2012.
- Lima, Emma Eberlein. *Novo Avenida Brasil* (vols. 1, 2 e 3). EPU, 2009-2010.
- Lima, Emma Eberlein; IUNES, Samira A. *Falar...Ler...Escrever...Português – Um curso para estrangeiros*. 2ª. Ed. São Paulo, EPU, 2003.
- Mancuso, Felippo Mancuso. *Cresce o número de estrangeiros que fazem intercâmbio no Brasil*. *Jornal .Hoje*, edição do dia 21 jul. 2015, cfe. Site: <http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2015/07/cresce-o-numero-estrangeiros-que-fazem-intercambio-no-brasil.html>, consultado em 22 jul. 2015.
- Melo, Carolina. *O livro está na mesa*. São Paulo, *Revista Veja*, 12 de dezembro de 2012, pp. 96-100.
- Nichols, Bill. *Introdução ao Documentário*. 4ª. Ed. Campinas, Papirus, 2009.
- Nóbrega, Maria Helena de. *O Avanço da Língua Portuguesa*. *Revista Língua Portuguesa – Conhecimento Prático*, dezembro de 2011.
- Ponce, Maria Harumi Otuki de; Burim, Silvia Andrade; Florissi Susanna. *Bem-Vindo! A Língua Portuguesa no mundo da comunicação*. São Paulo, SBS, 1999.
- Ponce, Maria Harumi Otuki de. *Como está o seu Português?* São Paulo, HUB Editorial, 2014.
- Portal Brasil. *Brasil entra na rota de estudantes estrangeiros*. Publicado em 20 jul. 2015. Cfe. Site: <http://www.brasil.gov.br/turismo/2015/07/brasil-revela-potencial-para-turismo-estudantil-para-estrangeiros>, consultado em 22 jul 2015.
- REVISTA PORT.COM. *Língua Portuguesa é cada vez mais popular no mundo*. Portugal, 19 fev. 2015.
- Weiqizhang. *Uso de recursos eletrônicos no ensino de PLE*. SIPLE, 2012.

Disponível

em:[http://www.siple.org.br/index.php?Option=com\\_content&view=article&id=274:uso-de-recursos-eletronicos-no-ensino-de-ple&catid=65:educacao-5&Itemid=111](http://www.siple.org.br/index.php?Option=com_content&view=article&id=274:uso-de-recursos-eletronicos-no-ensino-de-ple&catid=65:educacao-5&Itemid=111), acessado em março de 2015.



# LUSO-HAWAIIANO: ACCESSING AUTHENTIC HISTORICAL TEXTS FOR THE L2 CLASSROOM

Rachel Mamiya Hernandez  
*University of Hawai'i at Mānoa*

## **Abstract**

This paper highlights the development of Portuguese L2 language learning materials using the electronic versions of historical Portuguese language newspapers from Hawai'i from the late 19th century. It gives an overview of the design process from the theoretical conception of the materials through the in class piloting phase.

## **Introduction**

While the internet has been lauded for being an abundant trove for authentic target language resources, very little has been mentioned about how online multimedia resources may also permit our students to explore obscure or often forgotten authentic texts from the past. Multimodal tools allow learners unprecedented access to a wealth of target language information and the use of supportive applications such as online dictionaries, translators, pictures and videos makes these authentic sources more accessible and approachable than ever before. With this in mind the following materials aim to connect students with the past and with the target language via multimedia online resources and applications.

Hawai'i was once home to a vibrant Portuguese-speaking community that published at least nine Portuguese language newspapers throughout the islands (Pacheco, 2014). Whether aboard whaling ships or drawn by the need for laborers on the sugar cane plantations, most of the Portuguese coming to Hawai'i were spurred by the economic hardships at home, particularly on the Azorean Islands and Madeira. Starting in 1878, Hawai'i would witness the arrival of tens of thousands of Portuguese immigrants coming from the Azores, Madeira, mainland Portugal and Cape Verde (then part of the Portuguese Empire). By 1900, the Portuguese made up approximately 12% of the total population of the Hawaiian Islands (Felix and Senecal, 2009). Due to multiple factors such as the distance from Portugal, the relatively short period of immigration (1878-1913) and prevailing attitudes of assimilation at the time, Portuguese had pretty much died out as a language community in Hawai'i by the middle of the 20th century (Proença, 2003). Understanding this history is necessary to fully understand the context of the materials which I have created.

The writer Carl Sagan famously said that, "You must know the past to understand the present." One of the biggest motivations in designing these

materials was to create something that would help connect students to the past and be not only a vehicle for language learning and reading comprehension, but also a way to deepen their cultural awareness and connection to the past. According to Keheller (2010) a heritage learner can be defined as a “person studying a language that has proficiency in or a cultural connection to that language” (p. 1) In this case, many of my students fit the later part of the definition; they are descendants of Portuguese immigrants who came to Hawai‘i generations ago and while they have no prior proficiency in or exposure to the target language they are drawn by the cultural connection. That is not to say that these materials were designed only with heritage learners in mind. They may be used in any context or classroom that may want to explore the language or the Portuguese communities of old Hawai‘i.

In 2013 the Hawaiian Historical Society, in partnership with the Ferreira-Mendes Portuguese American Newspaper digital collection at UMass Dartmouth, digitized issues of six different Portuguese language newspapers dating from 1885-1924. The rationale for the choice of using the Portuguese language Hawaiian newspapers as a main source was multifactorial; part of it was availability, accessibility and richness of linguistic and cultural content. The newspapers are accessible online, they are free, they are part of the [eVols collection at the University of Hawai‘i](#) (and the [Ferreira-Mendes Portuguese American Newspaper collection at UMass Dartmouth](#)). I wanted to highlight the history of the Portuguese in Hawai‘i and what Hawai‘i has to offer in terms of primary sources in Portuguese. While my inspiration, reasoning and ultimate goals were clear, it would take a lot of time, work and research to come up with the current version of the materials. I sifted through countless issues of various local papers before the idea of what I specifically wanted to do and how I would do it began to take shape. Working with authentic texts is not easy; things are often much more sinuous than neat and straightforward. Moreover working with texts written over a century ago can be challenging. This is not to discourage teachers or instructional designers from doing it, rather it is merely a reality of the process.

I based these materials around the June 2, 1894 issue of a local Portuguese language newspaper called *União Lusitana*. I knew that I wanted to work with an older issue newspaper to help highlight the daily life of the early Portuguese community in Hawai‘i, but was uncertain which one. As previously mentioned I looked through countless issues, before the idea of what I wanted to do began to solidify. I chose the issue because it had many short, interesting, relatively easy to understand articles and ads. My rationale for choosing a single issue rather than multiple issues or rather than using a search engine like the one at the Ferreira-Mendes archives was that one issue would allow students to focus more on content and perhaps be less confusing.



Figure 1. Screenshot from front page of June 2, 1894 issue of *A União Lusitana*.

### Learner Context

These materials are designed for second semester (advanced beginner) adult Portuguese L2 learners in an American university setting. The objective of these materials is to provide learners with a structured way to explore authentic historical newspapers online in the target language. The materials are supplementary to the larger course curriculum, which uses the textbook *Ponto de Encontro* as the main text in a four semester progression (from 101-202). A subgoal of the materials is to have the students summarize and make comparisons of contemporary and historical news in Portuguese, which is part of the overall curriculum for 102 in which they explore (contemporary) online target language news sites and summarize information on their own websites (e-portfolio/notícias, Portuguese 102). Thus working with the historical newspapers fit nicely in line with the overall student learning outcomes of the course.

There were 16 (10 male and 6 female) Portuguese L2 learners at the University of Hawai'i. They ranged in age from 19-60 years old; one third of the students were of local Portuguese heritage and slightly over half were from Hawai'i.

## Instructional Context

The materials are designed for individual exploration by the students. These materials have the learner at the center as the navigator, while the instructor is there to play a more supportive, facilitating role. As previously mentioned, these are supplementary tasks that are part of a larger overall curriculum. The basic vocabulary and structures to complete the tasks are covered in prior class sessions. However, as these are online explorations, there are many different possible new words, structures, word uses, or phrases that the learners could encounter and this is where the role of the instructor as facilitator comes in. The instructor can address questions students may have; however the student has a considerable degree of autonomy during the tasks. In this role the instructor must trust what the learners know and that they possess the ability to use this knowledge productively (Wright, 1987, p. 62). The instructor also must familiarize the students with the applications (Google Sites, Google Forms & Google Docs), going over the instructions, how to fill in the information, and how to submit the form once it is completed. However, in the case of my class, all of these applications had been previously used so the time spent on these instructions was minimal.

In total I designed four modules (módulos): 1) ads (anúncios), 2) local news (notícias locais), 3) a funny case (um caso engraçado), 4) language awareness (consciência linguística). The first two modules were focused on certain sections of the paper and exploratory in nature; the third module was a bit more along the lines of a traditional reading comprehension activity focusing on a specific article. The fourth module was to draw learners' attention to the language, in particular the different orthographic, lexical, and stylistic conventions of 19th century Portuguese. The modules were designed to be self-paced and roughly estimated to take 50-minutes (one class period) each to complete, with the writing assignment estimated to take 1-2 hours. While some students were faster, finishing a module in about 30-minutes, most took around 50. Unfortunately, due to time constraints and pre-scheduled assignments and events, only one class period was devoted to the modules. I required the students to complete one additional module for homework and to do the writing assignment at home. I did not tell them which modules to do and left it up to them. In future classes, I would like to use these materials over a 4-5 week period, devoting one day per week to working on the modules in the computer lab and allotting more class time for writing and opportunities for going over and comparing answers and perhaps giving peer feedback.

In terms of evaluation students were graded on the two modules completed and were given points for each question answered correctly. If it was an opinion question they received credit for their response. For each incorrect answer students would lose a point and receive corrective feedback via email. They received feedback and comments on some correct answers as well,

particularly on opinion questions. For the writing assignments students received credit if they completed the assignment.

### **Theoretical issues**

While there is a degree of debate as to what defines an authentic text, my pedagogical intentions when creating these materials most closely align with the idea presented in Kramersch et al (2000): authentic texts are those used by native speakers in culturally authentic contexts of use and that using authentic sources for reading and listening instruction should enable learners to acquire “usable skills” in real-life situations (Grellet, 1981, p. 7; Higgs, 1982; Nunan, 1989, p. 54; Rivers, 1983; Savignon, 1983 in Kramersch et al., 2000, p. 78).

There is much discord over the value of authentic texts and materials in the L2 classroom. On one side there is support for the use of authentic texts that allow learners to experience language as it is actually used and emphasis on the potentially positive effects authentic materials can have on communicative competencies, motivation, and attitude (Little et al, 1994; Bacon & Finneman, 1990; Kuo 1993; McGary, 1995; Wong, Kwok & Choi, 1995; Nutall, 1996; Gilmore, 2007; Rilling & Dantas-Whitney, 2009 in Tomlinson, 2012). On the flip side there are others who argue that authentic texts can be too frustrating and problematic for learners, favoring contrived material that will facilitate learning (Widdowson, 1984 , 2000; Day & Bramford, 1998; Ellis, 1999; & Day, 2003 in Tomlinson). While their use may be controversial, it is generally agreed upon that authentic texts provide a rich linguistic context. It is my view that if authentic texts are approached in a careful, structured, well-thought out way, this strategy can help mitigate some of the potential problems, frustrations and anxiety that they may cause.

### **Rationale & Use**

Framing the texts in what is known was an important theoretical basis for my materials design. Since they are beginning level learners, I wanted to find a way to incorporate authentic text and situations, without them being overwhelming. I needed to find a context that activated what they already know. As they are familiar with newspapers, ads, and reading articles in Portuguese in modern online news sites I decided to design the materials using that as a point of reference for the historical newspapers. Using an online medium to explore and deliver the texts can enable learners to have a more active role in activating, accessing and building prior knowledge. According to Huang (2012) using online reading materials can allow students to build schemata by referring to annotations and other web pages (p. 5). Both the homepage and each module begin with a brief description, “Today it’s difficult to imagine, but a little over a century ago Hawai’i was home to more than six newspapers published in Portuguese. Currently, six of these publications are available online, opening a window to our ancestors’ past

and daily life on these islands”. This text serves to help the learners connect with the content and activate their prior knowledge. I’ve included it on the homepage as well as on each individual module to give the materials more flexibility, in case I wanted to break the modules up separately or if another instructor wanted to use them. In modules 1-4 the pre-reading questions (antes de ler) also serve to help activate learners’ prior knowledge and to make predictions about the text content.

#### A União Lusitana: Módulo 2: Notícias Locais

Hoje em dia é difícil de imaginar, mas um pouco mais de um século atrás o Havaí abrigava mais de seis jornais publicados em português. Hoje em dia seis dessas publicações são disponíveis online, abrindo uma janela ao passado dos nossos antepassados e da vida cotidiana nas nossas ilhas. Abre a edição da União Lusitana de 2 Junho, 1894. Procure as seguintes informações e responda às perguntas.

\* Required

---

***Antes de ler: Você costuma ler as notícias locais no jornal ou na internet? Você assiste as notícias locais na televisão?***

\*

---

Figure 2. Screenshots from the forms Módulo 2: Notícias Locais with pre-reading introduction and questions.

In terms of addressing reading skills, the activities were designed with multiple skills in mind such as locating information, recognizing the main idea, recognizing cause and effect, comparing and contrasting, and making judgements. Day and Park (2005) assert that different types of comprehension questions can help learners become better readers. In the present materials, there are several types of comprehension questions: literal, inference, prediction, and personal response. I further classify the literal questions into two categories -traditional and exploratory. In traditional literal questions the answer to the question comes directly from the text and there is one right answer. In the exploratory literal questions, the answer again comes directly from the text, but there are multiple right answers and the learner may choose which one s/he prefers. An example of a traditional literal question is in Module 2, question 1, “Find the population statistics for Honolulu. What is the total? What is the ethnic breakdown?”. This question corresponds to a specific item of local news and has a definite right answer.

In contrast an exploratory literal question such as in Module 1, question 1, “If you needed a lawyer, which one would you choose?” has many possible answers and learners may choose which lawyer they would contact. The exploratory literal questions give learners a stake in what information is selected and how they choose to answer the question.

According to Day and Park (2005) inference questions involve learners combining their literal understanding of the text with their own intuitions. In Module 1, question 4 asks learners, “What is a steamship? Why were steamships so important?” The newspaper itself has several ads for steamships to different places as well as a few brief mentions of steamship arrivals to Honolulu; however there is no literal mention of why steamships were important in Hawai‘i in the late 1800’s. Learners must use the information from the text about steamships and their existing knowledge of 19th century Hawai‘i, the Portuguese immigrants etc. to infer the role of steamships in daily life. Interestingly, for their writing assignments two different students decided to write about steamships, so perhaps this question helped spark an interest in the text itself.

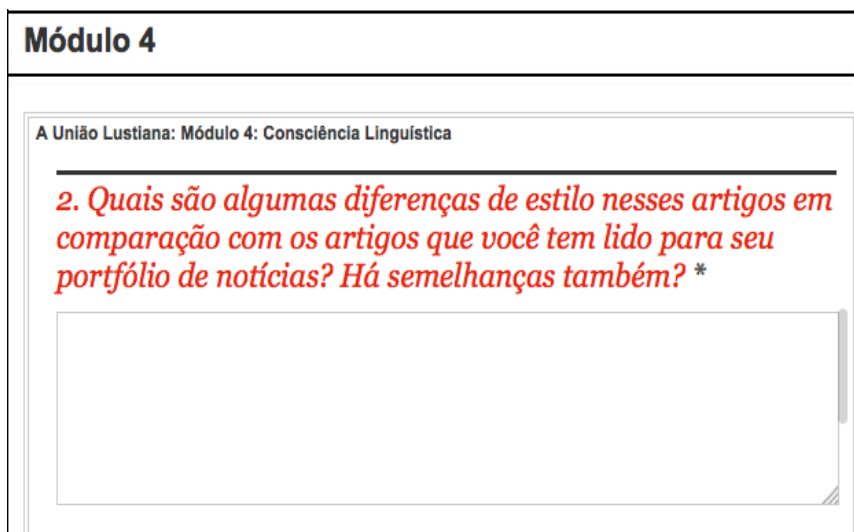


Figure 3. Screenshot from the form Module 4, example of an inference comprehension question

Aside from the predictions made in the pre-reading questions, post-reading prediction questions were included to combine learners’ understanding of the text with their existing knowledge and predict what may happen next. In Module 2, question 3 is a post-prediction question. It corresponds to a section in the paper with a long list of names of local Portuguese people who

received letters. It tells how many letters they have and where they can pick them up. The question reads, “What are some of the names of people waiting to receive letters? Where are these letters? Do you think they will get them? Explain.” The last part of the question is asking the learners to make a prediction, there is no right or wrong answer, but it does permit the reader to synthesize the information with existing knowledge.

Personal response questions were chosen to close each module. These questions are personal in nature and allow the readers to connect to the text. Day and Park (2005) stress that while personal response questions have no right or wrong answer, they must relate to the content and demonstrate an understanding of the text. For example in Module 3 after having read the “*A Funny Case*” article about the drunken antics of an Englishman in Lisbon who ends up in the wrong bed and eventually in the hospital, Question 8 asks, “Imagine that William Casey is one of your friends, and that he told you about what happened that night, what advice would you give him?”. Questions such as this one engage readers allowing them to make judgements and give their own opinions.

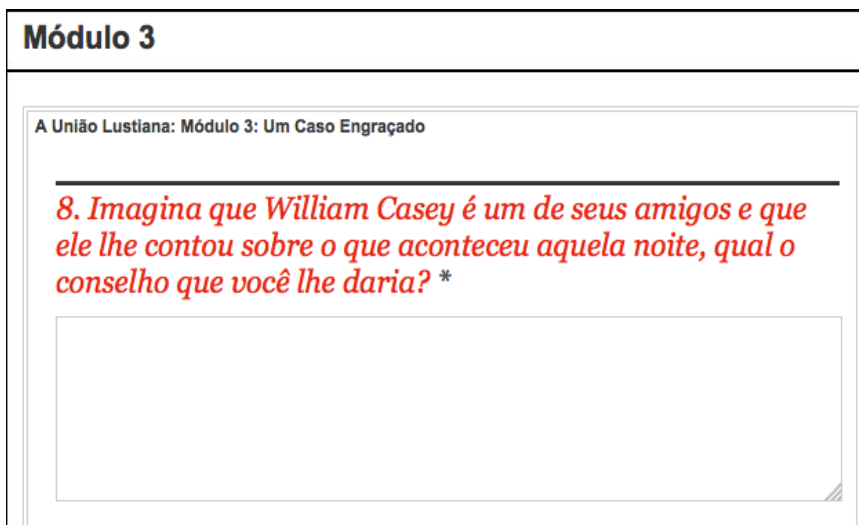


Figure 4. Screenshot from the form Module 3, example of a prediction comprehension question

As mentioned previously the aim of Module 4 was to draw learners’ attention to the language and have them notice certain features like spelling differences or different uses in vocabulary. Question 2 was designed to get learners to compare and contrast the articles in A União Lusitana with contemporary articles which they had been reading throughout the semester from news

websites and online newspapers in Portuguese. The idea is to get them to compare (and contrast) what they read to what is known.

Giving feedback on the modules was one of the most challenging aspects of these materials. While I like the flexibility and adaptability of Google forms they were not initially conceived as a learning tool, so there is no clear concise way to provide feedback with them. After some thought, I opted to screenshot the answers and give feedback via text bubbles inserted in the picture and send them to students via email. Needless to say this was a little clunky and very time consuming. Perhaps in the future if I have more time, we can examine the answers during class. For some of the comprehension-based items it would be possible to use a grading extension such as Flubaroo to expedite the process.

The next part of these materials Writing (Redação) was conceived as a way to allow learners to further engage with the text. Connecting reading and writing has been shown to assist in a deeper processing of the material and thusly, better comprehension (Craik and Lockhart, 1972 in Hudson, 2007, p. 282) According to Hudson (2007), combining reading and writing “provides for more focused teaching and learning with cross-learning opportunities” (p. 288). It grants learners the opportunity to create and construct meaning in relation to what was read. The writing prompt states, “Imagine that it’s 1894 and you have recently arrived in Hawai’i and are working for a local newspaper, the Mānoa Union. Write a brief local news article or ad 150-200 words to publish in our Portuguese language newspaper. Please use Google Docs and add me as an editor”. The intention is to get learners to reflect on what they have read and to use the newspaper ads and articles as models for their own writing. This works particularly well as a culminating project because it also gives learners a tangible purpose for their work.

After the student writings were submitted I gave them feedback via the comments function on Google Docs. Feedback was focused on small lexical and grammatical errors, but also a general comment was given on the article content. As this was a language exercise there was no concern for minor historical inaccuracies. When the changes had been made I copied and pasted the articles into a new Google Doc, our newspaper União da Mānoa, which is embedded into a page I created on the site. The reactions were very positive; the students were excited to see their article published on the site and excited to read each others articles and ads. I also did some formatting and interspersed old photos, sketches and actual ads from the newspapers to give it a more authentic look and feel.

# União da Manoa



SEMANÁRIO INDEPENDENTE  
DEDICADO AOS INTERESSES DA COMUNIDADE  
PORTUGUESA NAS ILHAS DE HAWAII



Segunda-feira, 7 Maio, 1894 Honolulu, H.I.

## NOTÍCIAS LOCAIS



### Concurso de surf

Hoje é o início do primeiro concurso anual de surf Duke Kahanamoku em Waikiki Honolulu, HI. Os surfistas competem está montando pranchas de madeira koa personalizadas feitas sem coleiras. Eles serão julgados em seu estilo e habilidades de seu surf e como grande de uma onda eles pegam. Há



### Notícias de última hora!

Ontem, acabei de saber que um novo barco a vapor estará entrando Havaí neste sábado com os bens da Inglaterra . O barco a vapor será utilizado para importação e exportação de mercadorias para fortalecer o status econômico do Havaí . Este barco a vapor também apresentará oportunidades para o

Figure 5. Screenshot from student produced newspaper *A União da Manoa*, Google Docs

The choice to create the materials and have them in an online environment was a conscious one. Delivering content in a computer-mediated environment was intentional for ease of access and potentially positive benefits to learner confidence, motivation (e.g., Chun & Plass, 1996; Kern, 1995, 2000; Kern & Warschauer, 2000; Kramsch & Andersen, 1998; Thorne, 1999 in Kramsch, 2000). I selected Google applications for several reasons: they are free, user-friendly, available to all students and faculty at the University, and convenient. I liked using a website because it could easily house each module, the PDF of the newspaper itself and the final version of our class newspaper all in one place. The Google applications work together very seamlessly and it is quite easy to embed forms and docs into site pages. Students were permitted to use online dictionaries or translators if they wanted to look up words or check something. Huang (2012) suggests, “To help students reading authentic online texts to cope with vocabulary problems, dictionary applications and online dictionaries can be introduced so that new words can be looked up conveniently” (p. 6). Knight (1994) found dictionary use beneficial to vocabulary recall for Native English speakers studying Spanish as a Foreign Language (in Hudson, 2007). While the use of these tools remains somewhat controversial especially in the area of FL teaching, I hoped that my students would feel relaxed and comfortable

since the task was new and different. I also wanted to let them take advantage of the tools that an online environment provides.

### **Student response**

Overall the students responded positively and seemed to enjoy the materials and the computer lab sessions. They appeared to be very productive and engaged. Many were fascinated by the old newspapers and got a kick out of seeing place names and street names mentioned that still exist today. They also enjoyed writing their own articles and ads and reading the final product. In future classes I would definitely like to spend more time on these materials, perhaps working on them over several weeks. I would also like to allow more time, drafts and peer feedback for the writing.

### **Conclusion**

These materials were many months in the making, sparked by an interest in using a rich local resource for language learning and a desire to connect my students with the past and the contributions of the Portuguese to Hawai'i. Overall, I think they were successful in their aim. While the juxtaposition of old and new is a bit unexpected, the online component of the materials is essential; these activities would be much less successful and time consuming in a paper-based mode. Working on these materials and applying the theory and concepts to my teaching proved to be a valuable and productive experience, marrying some of my varied interests such as L2 reading and Portuguese culture, CALL, and materials development into a unique and usable set of materials. I plan to continue producing materials from these historical, authentic sources. It is my hope that others will use these materials and be inspired to undertake similar endeavors.

## Bibliography

- Day, R. & Park, J. (2005) Developing reading comprehension questions. *Reading in a Foreign Language*, 17 (1), Retrieved, 2014, from <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/april2005/day/day.html#appendixa>
- Felix, J. & Senecal, P., (2009) A migração para o Hawaii, *Andar Ilbagem*,(6), 31-35, Governo dos Açores
- Hudson, T. (2007) *Teaching Second Language Reading*. Oxford: Oxford University Press
- Huang, Y. (2012) Designing task oriented online reading activities: Taiwanese EFL students' experiences and views on online EFL reading articles. *Extensive Reading World Congress Proceedings*, 1, 4-7. Retrieved, 2014, from <http://erfoundation.org/proceedings/>
- Kramersch, C., A'Ness, F., & Lam, W. S. E. (2000). Authenticity and authorship in the computer-mediated acquisition of L2 literacy. *Language Learning and Technology*, 4(2), 78-104. Retrieved, 2014, from <http://llt.msu.edu/vol4num2/kramersch/default.html>.
- Kelleher, A. (2010) Who is a heritage learner?. Heritage Briefs, Center for Applied Linguistics, *Heritage Briefs*, 1-3. Retrieved, 2014, from <http://www.cal.org/heritage>
- Pacheco, S. (2014, May) The Portuguese-American Newspaper Digitization. *Portuguese-American Digital Newspaper Collection*. Lecture conducted from the University of Hawai'i at Mānoa, Honolulu, HI
- Proença, Luis (Director). (2003). *Pukiki: The Portuguese-Americans of Hawai'i* [Motion picture]. United States: Hope Media Production
- Tomlinson, B. (2012) Materials development for language learning and teaching, *Language Teaching*, 45 (2) 143-147. Retrieved, 2014, from <http://journals.cambridge.org>
- Wright, T. (1987). *Role of Teachers and Learners*, Oxford: Oxford University Press

## Appendix 1

### Sample Lesson Plan for *Módulo 1*

Portuguese 102

Lesson Objective: Develop L2 reading skills through historical texts. Build scanning, main idea and reading comprehension skills.

#### Language Skills:

- Reading Comprehension
- Vocabulary in context
- Giving opinions

#### Other skills:

- Website navigation
- Use of Google Forms and Google Sites

#### Materials/Equipment:

- Google forms, Google sites
- Computer/tablet with internet connection
- Projector (helpful, but not necessary)
- Internet connection

#### Stages of the lesson:

- 1) Instructor presents form and shows students how to access it and fill it out. Goes over directions for the tasks. 5-10 minutes
- 2) Students work on the tasks (during this time instructor circles around the lab answering questions, checking on progress, addressing issues etc.) 35-40 minutes
- 3) Instructor reminds students of form submission process. 1-2 minutes
- 4) Evaluation done outside of class, instructor reviews student answers on spreadsheet, evaluates and sends feedback via email or via grading browser extension such as, [Flubaroo](#).



# O RECURSO LINGUÍSTICO DA SEGUNDA GERAÇÃO DE BRASILEIROS NA SOCIEDADE JAPONESA

Sumiko Haino

*Kanagawa University, Japan*

## **Resumo**

O objetivo deste estudo é esclarecer o motivo, a motivação e o resultado da manutenção da língua materna dos jovens brasileiros residentes no Japão e analisar o valor dessa língua na sociedade japonesa. Para esse estudo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas a dois rapazes que moram numa pequena cidade onde há uma concentração de brasileiros, além dos questionários aplicados a alunos brasileiros em aulas de nível básico da língua portuguesa num curso de extensão universitária em Tóquio e alunos japoneses do Departamento de Língua Portuguesa de uma universidade na província de Chiba.

Com base na análise dos dados, apresentarei os fatores específicos da aquisição do português pelos jovens brasileiros no Japão. Há uma instabilidade na formação da comunidade, sendo ela sempre composta parcialmente de brasileiros recém-chegados ao Japão ou recém-voltados do Brasil. E nessa situação, a comunidade sempre necessita de pessoas bilíngues como intérpretes que trabalham para melhorar a qualidade de vida dos membros componentes. Assim, o recurso linguístico da segunda geração contribui também para sustentar a sociedade japonesa multicultural.

**Palavras- chave:** língua de imigrantes, brasileiros no Japão, língua portuguesa, recurso linguístico

## **Introdução**

O objetivo deste estudo é esclarecer o motivo, a motivação e o resultado da manutenção da língua materna dos jovens brasileiros no Japão e estudar o valor dessa língua na sociedade japonesa.

Para este estudo, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas em agosto e setembro de 2012 com duração de duas horas cada uma, com dois rapazes que conheci em 2004 e moram na cidade de Oizumi na província de Gunma, localizada aproximadamente a 100 km ao norte da metrópole de Tóquio. Oizumi é uma pequena cidade industrial onde há algumas fábricas grandes de equipamentos eletrodomésticos e automóveis e por volta de 10 % da população da cidade são brasileiros. Após a reforma da lei de imigração do Japão em 1990 pela qual o governo permitiu aos descendentes japoneses no exterior até de terceira geração, seus cônjuges e filhos entrarem e trabalharem

legalmente no Japão, as empresas dessa cidade têm recebido muitos nipo-brasileiros e seus cônjuges, ficando a cidade renomada pela maior porcentagem de concentração dos brasileiros no Japão. Os pais dos rapazes entrevistados também trabalham nessas fábricas desde a chegada ao Japão. Os dois rapazes nunca saíram dessa cidade, sempre morando junto com seus pais.

Além das entrevistas com esses rapazes, utilizando as respostas dadas nos questionários realizados no começo das aulas de nível básico da língua portuguesa do curso de extensão universitária em Tóquio, onde ensino há 4 anos, gostaria de apresentar e analisar os motivos de aprendizagem dessa língua pelos jovens brasileiros que nasceram ou foram criados no Japão. Nos cinco períodos (cada período com 26 aulas) desse curso, seis jovens brasileiros estudaram essa língua junto com os japoneses. Outros questionários também foram aplicados aos alunos japoneses do Departamento de Língua Portuguesa de uma universidade localizada na província de Chiba em abril de 2013. Todos os nomes próprios deste texto são fictícios.

Antes de começar a análise, apresentarei alguns pontos importantes para facilitar a compreensão do contexto social das crianças brasileiras no Japão. No final do ano de 2011, havia mais de 25 mil crianças brasileiras na faixa etária escolar, ou seja, de 5 a 14 anos de idade (v. GRÁFICO). Uma das opções da educação delas é cursar uma escola brasileira. No Japão, existem cerca de 60 escolas brasileiras, sendo 44 escolas homologadas pelo Ministério da Educação do governo brasileiro e 7, em processo de homologação (Site da Embaixada do Brasil no Japão). Mais de 4 mil estudantes estão matriculados no ensino infantil, fundamental e médio dessas escolas, onde se usa o português como idioma de ensino.

A outra opção é a escola japonesa. Há mais de 9 mil estudantes cuja língua materna é o português e que precisam receber uma orientação especial em língua japonesa. A habilidade na língua japonesa desses alunos é considerada insuficiente, mas isso não significa que o português deles seja bom<sup>73</sup>. Na maioria das escolas japonesas não há aula de língua materna ou de herança para alunos estrangeiros. Entretanto, no ensino médio, mesmo que o número seja bem limitado, existem alguns colégios que oferecem as aulas de língua materna para os alunos estrangeiros. Os alunos japoneses também podem se inscrever nessas aulas como as de língua estrangeira. Em ambos os casos, essas aulas são classificadas como disciplinas optativas oficiais.

Fora da escola, há cursos oferecidos pelos governos locais ou organizações sem fins lucrativos que suprem essa falta de apoio do sistema de educação escolar japonesa na área de língua materna para os alunos estrangeiros que

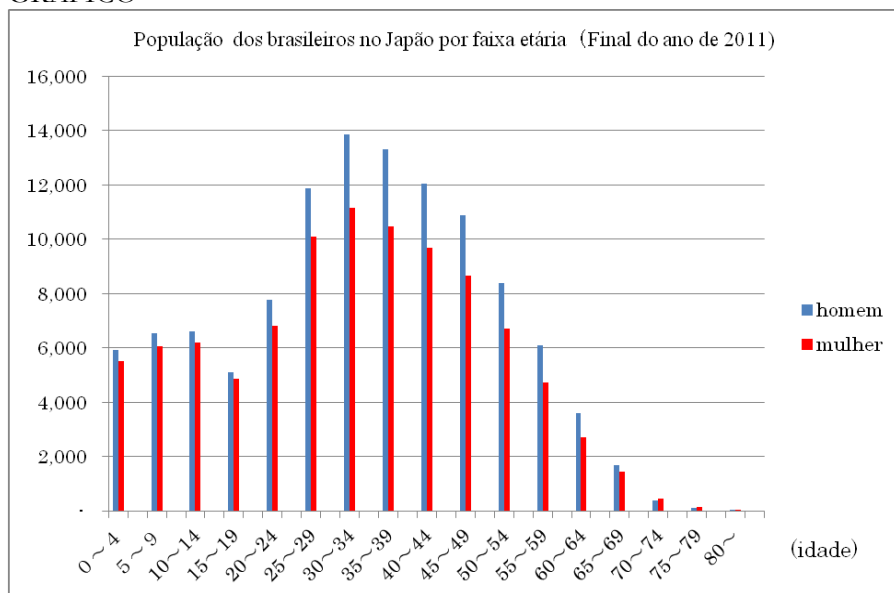
---

<sup>73</sup> Os alunos das escolas japonesas fundadas pelos imigrantes japoneses no Brasil também tiveram esse tipo de problema linguístico (Kishimoto e Demartini 2012).

frequentam as escolas japonesas. Além desses cursos, há alguns que as próprias escolas brasileiras oferecem. Quando escolher a opção anterior, a despesa é bem limitada comparando com a posterior. Na década de 90, o número desses cursos quase gratuitos não era suficiente. Nessa época, as crianças brasileiras não tinham muitas alternativas dentre as opções educacionais para manterem sua língua materna. Os pais matriculavam seus filhos nas escolas brasileiras ou nos cursos complementares oferecidos por algumas dessas escolas. Os dois informantes estudaram num desses cursos desde a 5ª ou 6ª série de escola primária até o 3º ano de ginásio.

Para os jovens e adultos brasileiros aprenderem o português há algumas opções no Japão: universidades, cursos particulares e os oferecidos pelas escolas de línguas. Atualmente, devido ao destaque do Brasil no cenário internacional, o número das pessoas que desejam aprender português está aumentando cada vez mais. Entre eles há brasileiros que nasceram no Japão ou que chegaram quando eram muito pequenos e não dominam essa língua.

GRÁFICO



Fonte: Site oficial do Ministério da Justiça do Japão

## Resultados da pesquisa

### Estudos de caso

#### 1. O Caso de Sérgio

Sérgio (24) veio para o Japão em 1998 quando tinha 10 anos. Ele entrou numa escola primária japonesa e três anos depois começou a frequentar um curso complementar de língua portuguesa oferecido por uma escola brasileira

destinado aos alunos brasileiros matriculados em escolas japonesas. Seu irmão mais novo que estava começando a esquecer o português entrou primeiro nesse curso e Sérgio decidiu segui-lo porque ele mesmo sentiu a importância da língua materna. Ele é portador do visto permanente e mora junto com seus familiares: pais e dois irmãos mais novos. Como Mota (2012:36) mencionou sobre o filho mais velho, no lar ele usa português quando conversa com seus pais, mas entre irmãos prefere o japonês para se comunicar. Ultimamente não tem tido oportunidade de aprimorar seu português exceto assistindo aos programas de televisão em português.

Quando ele era aluno do ginásio, imaginava que trabalharia numa fábrica como seus pais depois de terminar o ensino médio. Quando estava na 1ª série do colégio, teve a experiência de dar aula de língua japonesa às crianças brasileiras como professor assistente. Nessa época ele já tinha sido aprovado no Teste de Proficiência em Língua Japonesa (N1). Essa experiência de ensinar japonês utilizando sua língua materna com as crianças brasileiras que estão passando pela mesma situação que ele e transpondo os obstáculos por seu próprio esforço se tornou a maior motivação para se dedicar aos estudos no colégio para, depois, poder se ingressar numa universidade no Japão. Nesse momento, sua futura profissão almejada mudou da fábrica para a sala de aula. Além de estudar no colégio, ele começou a trabalhar num escritório de escrevente juramentado administrativo japonês, onde trabalha até agora, lidando com formulários para renovar vistos de permanência dos estrangeiros residentes no local, traduzindo os documentos necessários do português para o japonês. Na universidade onde se ingressou, fez curso de formação em língua japonesa e soube também que seria difícil viver somente com o salário de professor, porque a maioria dos empregos de professor de japonês é de “part-time” e as condições de trabalho não são estáveis. Isso fez com que ele mudasse o seu sonho de ser professor para o de ser escrevente juramentado, cuja qualificação é a nível nacional. O seu maior objetivo atual é passar no exame para ser o primeiro escrevente juramentado administrativo brasileiro e usar sua capacidade, incluindo a do alto nível de japonês e português, em prol dos cidadãos estrangeiros que vivem nessas localidades.

## **2. O Caso de Tiago**

Tiago (22) veio para o Japão quando tinha 10 anos e começou a estudar numa escola primária japonesa. Alguns meses depois da chegada, começou a frequentar o curso complementar de língua portuguesa. Ele estudou nesse curso até os 15 anos, junto com outros brasileiros. Nessa época seus pais estavam planejando retornar para o Brasil após 3 anos. Entretanto, eles compraram uma casa no Japão e atualmente todos os três da família possuem visto permanente. Nesse curso os livros didáticos utilizados eram da editora Positivo, que os alunos do curso integral da mesma escola usavam. Por isso, os alunos do curso complementar estudavam não somente a língua

portuguesa mas também as outras matérias como ciência, matemática, etc. em português. Eram ministradas de duas a três aulas desse tipo por semana depois de terminar as aulas da escola japonesa, durando cada aula uma ou duas horas. Ele concluiu seu estudo nesse curso quando terminou o conteúdo da apostila da 7ª série. Depois de deixar o curso, tem se esforçado em manter o nível do seu português lendo os livros em português, emprestados da biblioteca pública local, e vendo os DVDs brasileiros.

Quando era aluno da 1ª série do colégio, ele teve a oportunidade de ser professor assistente de língua japonesa junto com Sérgio. Nessas aulas ele ensinou as letras e palavras japonesas às crianças brasileiras recém-chegadas que estudavam em escolas brasileiras. Através dessa experiência, ser professor se tornou seu sonho. Desde criança, já tinha interesse por línguas, pois somente ele, por ser filho único, podia traduzir as notícias da comunidade local aos seus pais que não sabem ler japonês e às vezes acompanha-los ao hospital, prefeitura, etc. Embora tenham passado mais de 10 anos desde a vinda dessa família para o Japão, esse papel como tradutor que liga os pais e a comunidade local é de sua responsabilidade. Tiago tem estudado inglês também. Antes de entrar numa universidade particular japonesa que fica na mesma província onde ele mora, já possuía o certificado de EIKEN (Test in Practical English Proficiency), um exame de proficiência em língua inglesa bastante renomado e procurado no Japão. E com essa qualificação foi isento da taxa de matrícula nessa universidade. Ele entrou no Departamento de Sociologia Internacional e quando se formou nesse curso, tinha obtido 925 pontos do TOEIC. Por que ele estudou tanto o inglês assim? Segundo ele, o motivo que o levou a estudar o inglês foi para se diferenciar dos jovens brasileiros, bilíngues de japonês e português, que há em grande número na sua comunidade. O seu maior sonho é ser professor de japonês e abrir um curso de língua japonesa para crianças estrangeiras. No local de grande concentração de brasileiros há também concentração das pessoas de outras nacionalidades, porque esse local geralmente é uma cidade industrial com muitas fábricas oferecendo empregos para estrangeiros. Tiago leva em consideração essa característica local e pensa que manter o alto nível de português é obrigatório para começar qualquer negócio nessas condições. Portanto, saber a língua inglesa é mais uma vantagem, contribuindo para realizar esse sonho. Na verdade, ele não está totalmente decidido em morar no Japão, às vezes até pensando em procurar algum emprego no Brasil. Entretanto, sua preocupação está voltada para os pais, imaginando como ficaria a vida deles sem sua presença. Porém ele não sente que ser tradutor da família, um papel típico do filho de imigrante (Mota 2012:32), seja um fardo, pois exercer esse papel é algo natural para eles. A existência dos amigos na mesma situação ao seu redor o encoraja e promove uma maior compreensão mútua entre eles.

Tiago diz que a influência do Sérgio na sua vida é muito grande e se não

tivesse os três colegas, todos nipo-brasileiros incluindo Sérgio, com os quais ele estudou no curso complementar, não teria conseguido continuar o estudo. Todos eles assumem o mesmo papel de Tiago, ou seja, intérprete da família. Tiago, por enquanto, não pretende se naturalizar japonês. “Eu tenho orgulho de ser brasileiro.”, diz ele e essas palavras demonstram claramente o seu pensamento sobre a identidade étnica.

### **3. O Caso dos alunos que “reaprendem” a língua portuguesa**

Os motivos dos alunos brasileiros que reaprendem o português não variam muito. Takeshi (18) entrou no Departamento de Língua Portuguesa para não perder o contato com seus avós e parentes no Brasil. Na aula de português do curso de extensão de uma outra universidade, Larissa (22), estudante universitária, começou a aprender sua língua de herança que sua mãe sempre quis muito que ela aprendesse. O seu sonho é trabalhar durante um ano no Brasil aprimorando seu português para poder conversar em português com a mãe sobre qualquer assunto.

Eles querem aprender esse idioma para se comunicarem com os pais ou os parentes. Ao mesmo tempo existe mais um motivo para reaprender o português. Uma outra jovem respondeu que seu desejo era ajudar à comunidade brasileira. Telma(21), estudante de uma universidade renomada no Japão, está estudando no curso básico mesmo sabendo falar fluentemente, porque aprender a gramática é muito útil quando ela ensina japonês para as crianças brasileiras no local onde mora. Diferente dos casos citados, Carlos que trabalha numa companhia japonesa, está aprendendo português por necessidade. Essa companhia recomenda que ele aprenda sua língua de herança para iniciar um projeto no Brasil.

### **Análise-1: fatores que constituem os motivos da aquisição e conservação do português**

#### **1. Fatores externos (contexto social)**

1.1 Um dos primeiros fatores é a existência da comunidade brasileira no Japão. Mesmo que a sua escala tenha diminuído devido à crise econômica, ao grande terremoto e conseqüente acidente nuclear, ainda há a necessidade de tradutores que dominam as duas línguas.

1.2 Segue-se a isso, os cursos complementares de língua portuguesa. Para manter a língua materna das crianças brasileiras há instituições nos locais de grande concentração de brasileiros, mantidas pelo governo local, organizações sem fins lucrativos ou pelas escolas brasileiras.

1.3 Por fim, há o destaque do Brasil no cenário internacional. A oportunidade de se fazer negócios no Brasil está aumentando e conseqüentemente o número das empresas japonesas que investem nesse país também. Essas companhias oferecem empregos aos jovens brasileiros formados no Japão,

incentivando assim a aprendizagem do português por esses jovens.

## **2. Fatores internos (contexto pessoal)**

2.1 Alguns dos motivos mais mencionados foram: seus pais que não sabem falar o japonês<sup>74</sup>, o desenvolvimento dos negócios étnicos na comunidade, a forma do emprego como operário em linhas de montagem nas fábricas sempre junto com os brasileiros e o desejo de retornar ao Brasil no futuro próximo.

2.2 Há a existência de fortes laços de parentesco, através do contato frequente por telefone com os avós e tios ou das visitas temporárias no Brasil. O desejo de manter essa ligação se torna uma forte motivação para aprender o português como foi abordado na pesquisa de Somerville (2008).

2.3 Como foi citado anteriormente no caso de Tiago, há a demonstração de uma forte identidade étnica. Foi possível constatar que esses jovens formam uma sólida identidade como brasileiro e essa consciência ajuda a aprendizagem do idioma como símbolo de ser brasileiro.

2.4 Possuem também o desejo de ajudar a comunidade brasileira, utilizando sua habilidade adquirida no Japão. Esse desejo pode surgir da autoconfiança e consciência de ser pioneiro na área de atuação e continuar a ser um brasileiro dentro da sociedade japonesa.

2.5 Há uma conscientização da carreira educacional e profissional. Através da experiência de ensinar japonês usando português, eles conseguiram descobrir o significado da aquisição da língua materna. Ao mesmo tempo, se conscientizaram de que as qualificações como alto nível de língua japonesa ou inglesa adquiridas nas carreiras escolares também são úteis para contribuir para o sucesso da comunidade brasileira.

2.6 A idade com que chegam ao Japão é outro fator muito importante. Sérgio e Tiago chegaram quando tinham 10 anos e nessa idade é relativamente fácil manter a língua materna.

2.7 Há muitos colegas na mesma situação, ou seja, que servem de tradutor da família, sendo responsáveis pela sobrevivência da família no Japão. Isso faz com que formem fortes laços de amizade, encorajado-se mutuamente quando enfrentam as dificuldades. Dessa forma, pertencer a um grupo étnico incentiva o estudo da língua desse grupo<sup>75</sup>.

2.8 Não ter ninguém ou ter alguém que sirva de modelo é também fundamental, pois estimula os outros a descobrirem seus próprios caminhos e segui-los. Sérgio não tinha um modelo em seu redor e esse fato fez com que ele se tornasse o próprio modelo. Ele sempre tem consciência e desejo de ser o pioneiro na sua área. E tendo Sérgio como modelo, Tiago também

---

<sup>74</sup> A relação favorável entre a língua falada no lar e a aquisição dessa língua é mencionada na pesquisa de Bussinguer e Tanaka (2010)

<sup>75</sup> Essa tendência é relatada na pesquisa feita com os alunos do curso complementar da língua japonesa nos Estados Unidos (Chinen 2011).

pretende ser mais um modelo para as crianças brasileiras.

Tendo em vista essa análise, gostaria de revisar os fatores específicos da aquisição do português pelos brasileiros no Japão. O primeiro fator é a história ainda recente da imigração brasileira no Japão e por causa disso, a maioria dos jovens ainda é da segunda geração. Eles têm os pais que falam português e é relativamente fácil para eles terem contato com a língua materna ou de herança. O segundo é a legalidade civil dos brasileiros no Japão. Os pais brasileiros repetem a ida e a volta entre os dois países junto com seus filhos, causando uma característica típica da comunidade brasileira no Japão. Isso se refere à instabilidade da comunidade quanto à sua composição, sendo sempre formada parcialmente pelos brasileiros recém-chegados ou recém-voltados. A comunidade sempre precisa de pessoas bilíngues como intérpretes que trabalham para melhorar a qualidade de vida dos membros componentes.

## **Análise-2: língua de imigrantes como recursos na sociedade japonesa**

A seguir, abordarei a influência da segunda geração dos brasileiros na sociedade japonesa, através da análise dos casos mencionados e os resultados do questionário aplicado aos estudantes japoneses do Departamento de Língua Portuguesa de uma universidade.

### **1. Como recurso pessoal**

Sérgio e Tiago que tinham estudado português desde a idade escolar escolheram suas profissões utilizando a habilidade nessa língua como recurso pessoal e essa opção profissional foi para contribuir para a comunidade étnica. No caso de Tiago essa habilidade contribui também para a formação da própria identidade étnica. Em ambos os casos, não se nota a conscientização do aumento do valor linguístico do português devido à projeção econômica do Brasil no mundo. Não têm consciência disso, como Nakajima (2010, 4) comenta: 'No século XXI, o recurso linguístico também deve ser protegido Mesmo que tenha sido desenvolvido da mesma forma que os recursos naturais', esses jovens imigrantes bilíngues têm vantagem sobre os monolíngues no contexto atual em que as pessoas multilíngues estão sendo mais procuradas.

### **2. Como recurso social**

2.1 Pode-se dizer que a língua de imigrantes para a comunidade brasileira e as cidades de 'Little Brazil' é um possível recurso social. O recurso bilíngue de Sérgio e Tiago sempre tem apoiado a vida de seus familiares e dos cidadãos brasileiros. Além disso, eles têm ensinado português às crianças brasileiras como atividade voluntária. Outro fator importante é que estão servindo de ponte de ligação entre a comunidade brasileira e a sociedade japonesa. Por que existe esse papel de ponte? Para responder a essa pergunta, temos que

citar algumas características específicas e contemporâneas da comunidade brasileira no Japão. O primeiro ponto seria o contato limitado com os japoneses tanto no serviço como na vida cotidiana. O segundo seria o desenvolvimento de serviços e negócios voltados principalmente para a etnia. Esses dois pontos têm influenciado o nível relativamente baixo da proficiência em língua japonesa dos brasileiros no Japão. O terceiro ponto seria a passagem do tempo, pois a história dos imigrantes brasileiros no Japão já tem mais de 20 anos, formando a segunda geração adulta. Durante esse período, o papel de “ponte” ou “pipeline” que liga a comunidade brasileira e a sociedade japonesa formada pela primeira geração de brasileiros bilíngues está sendo mantido, sucedido e renovado pela segunda geração gradualmente. As circunstâncias da sociedade japonesa também exercem uma certa influência, pois as cidades de grande concentração de brasileiros tornaram-se renomadas como “Little Brazil” e os governos locais começaram a aproveitar essa característica específica para sua política de turismo. Assim sendo, há a procura do recurso bilíngue para atender essa demanda. Para a comunidade brasileira esse papel de ponte cumprido pela segunda geração continua sendo muito importante para evitar o seu isolamento da sociedade japonesa.

2.2 Pode-se dizer que a língua de imigrantes é um possível recurso social também para os moradores japoneses. Ou seja, a presença dos brasileiros no Japão tem contribuído para os japoneses obterem mais um recurso linguístico a nível pessoal. Podemos notar isso pela sucessiva publicação de livros didáticos de língua portuguesa. Enquanto na década de 80 havia somente 15 livros publicados, esse número passa para aproximadamente 80 livros didáticos em cada década nas de 90 e 2000, e essa tendência continua. O aumento da publicação começou em 1990, coincidindo com o rápido aumento dos brasileiros residentes no Japão. A procura da língua portuguesa não aconteceu tão tardiamente como na década de 2000, quando o Brasil foi nomeado como um dos membros de BRICS e esse ponto deve ser considerado. Do ponto de vista da projeção econômica do Brasil no mundo, a posição linguística desse país também está se elevando e o português se tornou uma das línguas mais procuradas nestes últimos anos. Porém o aumento dos japoneses que aprendem o português foi causado pelo contato frequente com os moradores brasileiros na vida cotidiana e é possível comprovar esse fato através dos títulos de alguns livros didáticos publicados nesse período como *Português útil nas escolas* ou *Português nos locais de trabalho*. Mais que a emergência econômica do Brasil, a presença dos brasileiros na sociedade japonesa tem contribuído para possibilitar aos japoneses a obtenção de mais um recurso linguístico tão procurado no mundo atual. Em 2013 uma escola brasileira em Oizumi abriu, como primeira tentativa no Japão, o curso de português não somente para as crianças brasileiras mas também para as japonesas que moram nas proximidades. O objetivo do seu

estabelecimento é formá-las como bilingües tanto de português como de japonês.

Pode-se já observar a influência de ter crescido junto com brasileiros na escolha das línguas que os jovens japoneses aprendem nas universidades. No questionário mencionado, dentre os 63 alunos do Departamento de Língua Portuguesa, 13 alunos (20%) responderam que a razão da escolha desse departamento foi por causa da influência dos alunos brasileiros com quem eles estudaram nas escolas primárias, ginásios e colégios e dos seus vizinhos brasileiros. Entre eles há uma aluna japonesa que estudou numa escola brasileira perto de sua casa durante as férias de primavera. No curso de extensão de língua portuguesa onde a autora dá aulas há alguns japoneses casados com os brasileiros residentes no Japão ou que moravam em algumas cidades de “Little Brazil”. A influência da presença acentuada, tanto geográfica como temporal, dos estrangeiros que falam uma outra língua é muito grande e ela oferece às crianças japonesas a oportunidade de se fazer um intercâmbio no dia a dia com as culturas e línguas diferentes da sua.

### **Conclusão**

As análises sugerem que o potencial linguístico da segunda geração dos brasileiros é um recurso social e sua presença seria a chave para sustentar a sociedade japonesa multicultural. A educação das crianças imigrantes para manter seus recursos linguísticos com a finalidade de servir de ponte é uma necessidade social não somente da comunidade brasileira mas também da sociedade japonesa. A porcentagem da população de estrangeiros no Japão é menos de 2%. Consequentemente, comparando com os EUA, Canadá ou Austrália, o estudo linguístico das línguas de imigrantes não é suficiente e nem há um currículo de português como língua de herança que já tem sido proposto nesses países formados de imigrantes (por exemplo, Silva 2015). Portanto, acabamos de nos posicionar na linha de partida.

Considerando essa situação atual do Japão, apresentarei alguns pontos importantes no que se refere ao sistema educacional. A língua portuguesa está sendo mais procurada nestes últimos anos, porém, os próprios jovens brasileiros no Japão não estão conscientes disso. Infelizmente nas escolas japonesas ainda há alunos brasileiros que não querem falar o português nem de serem chamados pelo nome brasileiro por causa da vergonha de ser brasileiro e pelo medo de receber maus tratos dos alunos japoneses. O caminho mais curto para resolver esse problema seria a educação dos professores dessas escolas. Como se diz na área de educação escolar: “O professor é o melhor ambiente educacional”, a influência do professor é muito grande para os alunos. Levando-se em conta esse fato, a Fundação para Comunicação e Intercâmbio Internacional de Hamamatsu, uma das cidades de grande concentração de brasileiros, instituiu o curso de português aos professores de creches e escolas primárias frequentadas por crianças e

alunos brasileiros. Como outro exemplo, citarei a tentativa da Universidade Kanagawa, uma universidade particular situada na província de Kanagawa onde moram muitos cidadãos latinoamericanos. Essa foi a instituição de uma aula obrigatória de estudos latinoamericanos no curso de formação de professores de língua japonesa. Os recém-formados nesse curso dão aulas de japonês aos alunos estrangeiros, incluindo os brasileiros, nas escolas públicas dessa região. Esse tipo de trabalho e esforço no currículo didático do ensino superior do Japão é de suma importância e deve continuar doravante.

Por outro lado, como foi citado também no artigo da *Folha de São Paulo*, está chegando a hora de se promover uma política educacional linguística pelo governo brasileiro. Graças à maravilhosa cultura brasileira como futebol, carnaval e bossa nova, expandida em todos os cantos do mundo por seu próprio povo, mesmo criticada como sendo a causa de formar uma imagem estereotipada, o Brasil já possui uma certa projeção cultural. Aproveitando essa vantagem, o governo brasileiro poderia dedicar-se à expansão da língua portuguesa pelo mundo. O Brasil passou de um país de imigrantes a um de emigrantes nos anos 80. Nos dias de hoje, as crianças da terceira geração dos brasileiros já estão nascendo nos países para onde eles emigraram, tornando-se a conservação da língua de herança cada vez mais difícil daqui para a frente. Considerando a aquisição sustentável do português, a política educacional linguística do governo brasileiro poderá contribuir para o processo de aprendizagem não somente dos estrangeiros que querem aprender o português mas também das crianças da terceira, quarta e gerações seguintes dos imigrantes brasileiros enraizados no mundo inteiro.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer a todos os informantes, colegas e familiares que me apoiaram para possibilitar este estudo, especialmente à Profa. Helena Toida da Universidade Sophia, Tóquio, com quem tenho aprendido não somente o português acadêmico mas também o calor humano brasileiro. Este trabalho foi apoiado também por JSPS KAKENHI (Grant-in-Aid for Scientific Research (C) Number 15K04379).

## Bibliografia

- Bussinguer, Vivian e Tanaka, Junko 2010 'Meaning Minority Students' Bilinguality: A Study with Minority Brazilian Students in No-Ghetto Areas', *Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research*, Vol.6, pp.23-41
- Chinen, Kiyomi, Tucker, Richard G. 2006, The Acquisition of Heritage Japanese Language in the United States : Relationship between Ethnic Identity and Hoshuu-jugyoko (Japanese Language Schools for Supplementary Studies) *Mother Tongue, Heritage Language, and Bilingual Education Research*, Vol.2, pp.82-104
- Folha de São Paulo*, <http://www.folha.uol.com.br/>, article published on October 10, 2012 (accessed on October 18, 2012)
- Kishimoto, Tizuko Morchida, Zeila de Brito Fabri Demartini (orgs.), 2012, *Educação e cultura : Brasil e Japão*, São Paulo, Edusp.
- Mota, Katia Maria Santos 2012 *Imigrante, bilinguismo e identidades: narrativas autobiográficas*, Salvador, EDUNEB.
- Nakajima, Kazuko 2010 *Multilingual Kyoiku heno Shotai* (Invitation to Multilingual Education), Tokyo: Hitsuji Shobo.
- Silva, Gláucia V. 2015 O fim é apenas o começo: o ensino de português língua de herança para adolescentes e adultos, *Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*, New York, Brasil em Mente, pp. 234-247.
- Somerville, Kara 2008 Transnational Belonging among Second Generation Youth: Identity in a Globalized World, *Journal of Social Sciences Special Volume No. 10*, pp.23-33



# A SIGNIFICANT AND TEAM BASED LEARNING APPROACH IN THE PORTUGUESE CLASSROOM

Maria Consuelo Guerrero  
*University of Texas, Rio Grande Valley*

## **Abstract**

In this qualitative descriptive account the author shares her positive experience while incorporating features of Significant Learning and Team Based Learning into her first year Portuguese language courses at the college level with Spanish-English bilinguals. Both empirically based approaches to active learning are aimed at improving university teaching in general but also intersect with the use of authentic texts (in this case Brazilian songs) and notions of comprehensible input. Instructor reflection and student comments point to the potential of this principled based learning approach.

**Key Words:** Portuguese, college, Curso Ativo de Português, Significant Learning, Team Based Learning, Authentic Materials, Songs, Comprehensible Input.

## **Introduction**

Over the last several years I have been engaged in developing a modest two-semester course sequence in the Portuguese language at the college level. Most students at this Texas-Mexico border university are native to the region and are likely to be bilingual in Spanish and English, though a few are primarily English speaking. For a fair number of these students, developing any level of Portuguese language ability constitutes a third language. The two courses can be taken to complete the six hours of required foreign language study as part of the core curriculum or as electives. Freshmen as well as seniors are drawn to the courses, and experience a language and culture that is different from the ones they are familiar with. Enrollment has been quite stable over the last few years and student feedback has always been very positive. I definitely attribute this outcome to the main ingredients of the principled approach I have developed.

## **Piecing Together a Principled Approach**

### **Personal Language Learning Experience**

I should begin by explaining that I am not a native speaker of Portuguese but Spanish and English is my third language. However, I had a unique opportunity to acquire and learn Portuguese for a six-year period by immersing myself in the Brazilian language and culture in Mexico City. During that period of time, I worked in the Portuguese department at the

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) where I routinely interacted in Portuguese with Brazilian professors and instructors. I also formally studied the language for five years and completed the “Curso de Perfeccionamiento en Portugués”, a program for becoming certified to teach the language. I should add that I also sang and did theater in Portuguese for three years with a Brazilian director who was also one of my Portuguese professors. Finally, and perhaps most valuable of all, I came to be somewhat integrated into the young Brazilian university community where I encountered unforgettable friends.

In this language department Dr. Helena Maria da Silva Gomes developed what is called the *Curso Ativo de Português* (Silva-Gomes, Lage-Pessoa, & Åkerberg, 1985), a communicative approach to language teaching that has been the basis for the program curriculum **until now**. The professors and instructors who helped develop this ambitious project led by Dr. Da Silva based the curriculum on the interests of the learners, in this case Mexican university students. Dr. Da Silva conducted a student survey pointing to the reasons why this Spanish-speaking student population was motivated to study Portuguese. The outcome was that Mexican Spanish speaking students were keenly interested in Brazilian music. Their motivation was not seeded in any kind of instrumental motivation like employment or fulfilling some kind of university requirement. Consequently, a very important part of my early acquisition and learning of Brazilian Portuguese was driven by this communicative and active approach to language learning with authentic materials, especially Brazilian lyrics and music. This experience was later followed by undergraduate and graduate studies in the Brazilian Portuguese language and literature in the US.

### **Significant Learning**

Years later and in the context of the border institution where I am now teaching Portuguese, I was engaged in professional development aimed at improving student learning by examining teaching approaches. This brought me to the work of L. Dee Fink (2003) on course design for significant deep learning. While his approach is quite complex yet applicable to any university course, there are three aspects of it that caught my attention as a Portuguese language instructor. The first matter concerns giving careful thought to important situational factors (p. 69). For instance, the instructor is asked to reflect on a range of curriculum design questions such as:

- What are the students’ reasons for enrolling in the course?
- What prior experiences, knowledge, skills and attitudes do the students have regarding the subject?
- What prior experiences, knowledge, skills and attitudes does the teacher have in terms of the process of teaching?

- How long and frequent are the class meetings?
- How will the course be delivered (e.g., face to face, hybrid or online)?
- What curricular goals does the institution or department have that affect this course or program?
- Is this subject matter convergent or divergent?

While I do not claim that the *Curso Ativo de Português* is based on Fink's approach to course design, what is clear is that both approaches give very careful consideration to the specific teaching and learning context. More importantly, both attempt to design their respective courses around the students' reasons and interests for taking a particular course by carefully examining who the students are. This also implies that adopting a given curriculum designed for a generic student population may not be the best program decision.

The second aspect of Fink's (2003, p. 105) work that intrigued me as a Portuguese instructor was his specific position on the meaning of significant learning. He explains this notion as follows:

When you think about the goals for your course think about what it is that you want students to do with this subject after the course is over: design something, read articles critically, write essays about the subject. Whatever it is that you want students to learn how to do, that is what they need to be doing during the course.

This position on significant learning also seems congruent with the *Curso Ativo de Português* as well as the one-year program I developed given that the goal of both is basic communicative competence in Portuguese. As such, students need to be listening, speaking, reading and writing the language for as authentic purposes as possible (given the constraints of the classroom).

The third point concerns the notion of active learning. Fink (2003, p. 106) is clear on how an active learning process, as opposed to a more passive learning process, generally leads to deeper learning. Fink states:

One of the more powerful ideas to emerge in the literature on college teaching in the last decade or so is the concept of active learning. In essence, the concept of active learning supports research that shows: students learn more and retain their learning longer if they acquire it in an active rather than a passive manner.

The *Curso Ativo de Português*, as its name suggests, was indeed designed to actively engage the learner in classroom based activities with the goal of promoting communicative competence through language acquisition. In the case of the two Portuguese classes, students are also actively engage in using the language as well as developing their metalinguistic awareness about how the new language works.

## **Team-Based Learning (TBL)**

My continued and related professional development activities then led me to the work of Larry K. Michaelsen (2004, p. 27) on Team-Based Learning also used at the college and university levels in any discipline. According to Michaelsen:

...the effectiveness of Team Based Learning as an instructional strategy is based on the fact that it nurtures the development of high levels of group cohesiveness that, in turn, results in a wide variety of other positive outcomes.

In general terms, TBL involves four principles. First, teams, not mere groups, must be properly formed and managed by minimizing barriers to group cohesiveness, strategically distributing human capital, and establishing diverse and permanent teams. Second, students must be made accountable for their own learning and for that of their team. Third, team assignments must promote active learning and team development by requiring genuine, goal directed group interaction. The fourth principle concerns the provision of frequent and immediate feedback to students about their learning. According to Michaelsen (2004, p. 48) the benefits of TBL include but are not limited to: developing students' higher level cognitive skills in large classes; providing social support to at risk students; promoting the development of interpersonal and team skills; and building and maintaining faculty members' enthusiasm for their teaching role.

## **Bilingual Learners and Authentic Materials**

Through the literature, and my own language learning and teaching experience, I have also come to realize that teaching Portuguese to Spanish-English bilingual students, potentially trilingual students, also presents its own share of unique challenges and opportunities. As one of the major challenges, Carvalho, Luna-Freire and Da Silva (2010, p. 73) make the point that the few textbooks designed for Spanish language background students fail to use authentic texts. These authors maintain that:

Authentic materials are even more essential in the case of Spanish speakers acquiring Portuguese, because their early advanced reading skills make the gap between authentic and textbook language unnecessary and counterproductive. Thus, we recommend that textbooks be complemented by authentic reading materials and a strong emphasis on reading skills.

Clearly songs constitute authentic reading materials. In fact, Nuessel and Marshall (2008) describe the use of songs for teaching foreign languages as excellent pedagogical resources. While they do acknowledge that music and songs have long been used to teach French, Italian, Japanese and Spanish, no reference is made to Portuguese. The two authors draw on a reference from D'Onofrio to summarize the merits of using songs for promoting second

language acquisition:

[M]usic in the second-language classroom is an advantageous tool that must be exploited in the teaching of language and in developing communicative competence in second-language students. Songs can reinforce grammar points already learned and increase vocabulary both actively and passively, while remaining a veritable wealth of material for the learning of both colloquial and literary expressions. Listening to and working with songs can aid greatly in enhancing aural comprehension at the introductory stages and can develop in the more advanced students an understanding of symbolic and metaphoric language, as well as the need for various registers and levels of speech. (p. 140)

### **Comprehensible Input**

All of the above recommendations are quite compatible with Stephen Krashen (2007; 2010) and his insistence on the provision of comprehensible input and the use of authentic reading materials to promote language acquisition. In fact, Nuessel and Marshall (2008) refer to singing as an acquisition activity in light of Krashen's theory of comprehensible input. Rote memorization or language drills are not examples of very active learning, for example. But studying the lyrics to a song with a Brazilian beat, a whole authentic text replete with varied and natural grammatical structures, including historical, cultural, and political nuances, is clearly more in line with what might constitute more natural comprehensible input for these early advanced bilingual readers (Carvalho, Luna-Freire and Da Silva, 2010).

In sum, and in retrospect, my personal language learning experiences coupled with some recent professional development opportunities aimed at university students, in addition to the need to carefully consider the needs of variably bilingual Spanish-English students led me to approach my teaching in the following principled manner. First, I was compelled to infuse the courses with something I knew students loved to know how to do, something significant and active, in this case singing Brazilian songs. Second, I wanted to experiment with the notion of a team as opposed to just pairs or groups or cooperative learning groups. Pedagogically, I also wanted to create more immediate feedback opportunities to students about their learning, which is also a key component of the TBL approach. Finally, with the use of authentic Brazilian song lyrics I wanted to attempt to promote the transfer of Spanish language skills to facilitate the acquisition of Brazilian Portuguese through a steady dose of authentic comprehensible input.

### **Putting It Into Practice**

#### **Creating teams**

With regard to team formation, I attempt to balance teams by distributing

students as equally as possible by gender, age, class standing, and language backgrounds. In this way I can minimize teams of all males or females or young freshmen as opposed to the graduating seniors in need of some final course credits. Given the variation in the degree of their bilingualism in Spanish and English, I do not want all of my Mexican nationals, U.S. born bilinguals, or the random English monolinguals creating their own language cliques. I operate from the principle that a diverse team is a better team, since each of these traits entails strengths and potential weaknesses in meeting the language demands of the course.

I generally have between 25 and 30 students in my Portuguese I courses and between 15 and 25 students in my Portuguese II courses each semester. So, I divide each class into teams of five or six students. This team formation is more challenging in the first Portuguese level because I do not know the students yet. After examining the results from their first test, I sometimes have to make minor adjustments to the teams since I may want to more evenly distribute students across teams based on their initial test scores. I should note that it is not uncommon for students to beg me not to move them because they are already very comfortable with their team partners. Note also that the teams will remain in tact for the entire semester. As I get to know students, team formation gets easier and more effective the second semester.

Regular monitoring of teams by the instructor is very critical, especially during the first weeks when students are becoming familiar with the methodology. In some cases the more advanced language learner might be inclined to dominate the team's responses, but monitoring will mitigate this tendency. The instructor has to be sure that every team works as a team. Nobody should work independently to get ahead of the rest of the team during any activity, and each team member should contribute to reaching the team's responses and be able to articulate them. This can also be a challenge for some students, but again the problem is solved with regular monitoring. Also, learning student's names as soon as possible and getting to know students as much as you can will facilitate the process.

### **Routine In-Class Activities**

The reader might think that most of what we do is sing and samba in the classroom but that is obviously not the case. Like most other language teachers I rely on a textbook to give me some structure and a curriculum to cover. Routine in-class activities like reviewing textbook homework assignments, working on language related tasks and unit exams are approached at the individual level, team level and as a whole class. We start each class by reviewing individual textbook homework assignments as a team, and then we check it as a whole class. I have learned that encouraging turn taking is a key factor for this TBL methodology in team and whole class

activity, and students get the hang of it after a few classes. So, during regular in-class textbook activities students are directed to take turns while discussing each question and to contribute as evenly to the team's final responses. Similarly, when I give teams a problem to solve (figure out a grammatical rule, writing sentences, making inferences about the meaning of a reading or a song, etc.) each team discusses the problem, generates a solution and presents it to the whole class. However, each time a team response is requested the spokesperson is always a different student. One of the added benefits of the routine in-class activities is that even the students who did not study or do their homework end up learning something. Even so, a poorly prepared student is generally under a fair amount of peer pressure to come better prepared for class because poor preparation at some point will also undermine the performance of the team.

### **Authentic Materials: Brazilian songs**

In an effort to provide the students with an opportunity to actively use the Portuguese language holistically and naturally, that is in an integrated manner across each of the four modes (speaking, listening, reading and writing), I select a song given some kind of connection to the textbook unit at hand. Song selection might depend on the verbal density of the lyrics, key grammatical structures or topic. For example, at the beginning of Portuguese I the simple but enjoyable song by Rita Lee “Nem Luxo Nem Lixo” works quite well. In fact, my Portuguese I students sing it the first class day. Right after they introduce themselves, we repeat with Rita Lee, “Como vai você?” On the other hand, I start Portuguese II with a group called Capital Inicial and their challenging lyrics of “Eu nunca disse adeus”. The availability of these songs on the Internet being performed by the artists only adds to the students' enthusiasm. It is very relevant to emphasize that in order to honor an active significant learning experience paired with comprehensible input, I am also very engaged in selecting appealing genres, lyrics, artists and videos for their young adult age.

Students are provided with the lyrics to the song at the beginning of each textbook unit. We watch and listen to the video and they talk about the possible meaning as a team. Then we listen to it a second time reading the lyrics, and they discuss them again as a team. At this point they are just searching for the general meaning, and I scaffold their comprehension as needed. After that, they try to sing the song a couple of times for the first time in chorus as a whole class which is always amazing and exciting since they manage to do it so well. Their homework is to finish studying the lyrics at home where they will have time to use online dictionaries. The next class we work the song a little more, and I end up filling in gaps if needed. From that point on, we sing the unit song during the last ten minutes of each class. The enjoyable highlight of the use of this kind of authentic material is

obviously singing the song as a whole class and having at least one student break out in dance or alternatively having the neighboring instructor come and complain about how loud we sing!

In addition, and outside of class, students almost naturally seek out more information about the singer or band given their great interest and ready access to the Internet. To my very pleasant surprise, and since the first semester I started teaching Portuguese, there are always students who bring me not only new songs from the unit artist but also from different singers or bands they find on the Internet. Due to the nature of the content and the level of difficulty of some of the lyrics, I cannot always use what they find in the classroom. Of course, this does not stop them from continuing to decipher the meaning of those lyrics they find so interesting.

Finally, I also believe that this activity is especially valuable in light of the variable bilingual abilities of the group. Again, some students are more developed in one of their two languages. As a consequence, and posited as more of a hypothesis, I suspect that their interaction with these natural texts facilitates their acquisition where it might be needed. At any given moment, some students might benefit phonologically, while others do so syntactically or semantically, for example. In other words, what students gain linguistically is hard to pinpoint or predict; it depends on their language background to some degree. Of course, embedded within the lyrics is a rich cultural, historical, and or political component.

### **Exams**

Naturally each student first takes the unit exam individually. This is to ensure that the student takes responsibility for his or her own learning and does not come to rely only on what the team can achieve since obviously a team's performance is always superior to any one student's performance. Note that the student's individual test score (40%) is always weighted more heavily than the team score (30%). After each student has finished taking the exam individually and has turned it in, they rearrange the chairs and get into their teams. Everybody has to put their pencils and pens away. I proceed to give them back their ungraded tests, and I designate one student per team to answer the team exam. Then, I give a clean copy of the test to each of the designated students. Only designated students can get a pencil to answer the team exam.

As with the in-class textbook and related class activities, students take turns to answer each question but are free to discuss their responses to the test questions within their team. They are encouraged to challenge each others' thinking in a professional way and to make every effort to understand why a certain response might be the more appropriate one. Since this activity is limited by time a lot of discussion about the Portuguese language gets produced, and ultimately they must arrive at a consensus for their answers.

Even though each student has their own exam on their desk, confidentiality of grades is completely maintained. During this TBL test activity they are completely concentrated on two main things: their individual performance and the team test because they know that the latter will bring their final grade up.

When all teams have finished and have turned in their team test, then we check the exam as a whole class again taking turns within the team and among the teams. Sometimes a problem has to be discussed more deeply as a class, and each team has to defend their position. This third test step provides yet another opportunity for immediate feedback. I only intervene as needed. Taking the same exam “twice” and checking the answers is a great learning process. This immediate feedback activity helps all students. Everybody ends up reviewing the unit’s content and is better prepared to start the next unit. Moreover, students who did not study for the exam and could not contribute to the team’s performance surely feel uncomfortable. My experience has shown that there is a good chance that those students do not want to put themselves in the same stressful situation again and will be better prepared for the next test, beginning with routine in-class activities. I should add that since this three step exam activity takes time, I create exams with no more than 30 questions. My Portuguese classes consist of 75 minute intervals. However, if for whatever reason there is not enough time to finish, I leave the third step for the following meeting.

It is important to emphasize that the song lyrics are used as part of each unit test. To motivate the students even more to learn and practice the songs on a regular basis, I assess the songs as extra points. A student can get between 8 to 10 extra points on the test if they know the written lyrics very well, including spelling. To do this I have chosen a very standard approach. I simply convert the lyrics into a traditional cloze exercise which can be integrated into the exams very easily. The active deep learning they gain from the song took place over the course of the unit, through their natural desire to enjoy the song and comprehend its structure and meaning.

### **Concluding Remarks**

As a lifelong language learner and professor with several years of teaching experience, I believe that the use of teams and the use of significant authentic texts, in this case Brazilian songs, have indeed been the key factors that have transformed the way I teach my Portuguese courses. Further, while this is not an empirical quantitative research study, there is little doubt in my mind that my Portuguese classes are more active and effective, since adopting this varied but principled methodology.

On the one hand, this team approach has the following interrelated effects. First, the amount of focused interaction among students is greatly increased creating a more active learning environment. Second, the team’s collective

potential is always greater than the individual's. Even the more advanced learner will gain new language insights from the team's interaction. Third, the amount of immediate feedback is greatly enhanced through team interaction. Students have multiple opportunities to ask questions, debate and to reach a consensus about the problem at hand. Finally, I believe that students come to establish a different kind of relationship with their peers. Since the teams are enduring, students are more than mere classmates. They become more interdependent around a common goal, developing communicative competence in the Portuguese language and culture.

On the other hand, the integration of Brazilian songs serves the interests of the students and the objectives of the instructor. The students are generally highly motivated to make sense of these significant natural texts and to respond to them verbally, in writing, and on occasion even physically. Linking this high level of identification and motivation to the collective power of the team makes for very active learning. I know for a fact that my Portuguese courses would not be as effective as they are at the moment without the principled approach at hand. I know this because I first tried teaching the courses without songs or teams.

The formal feedback I have received from students on course evaluations has been very favorable overall. I plan to continue building this principled approach, given student comments like the following:

"I think her methodology is very important. When you establish a rapport with the students in a team environment, you end up building a trust bond in your group, and you actually end up learning more. You push each other more. You motivate each other. So that method of teaching a language, a new language, it makes it a lot easier. We are able to study in groups, and it makes the retention a lot better. I am graduating, but otherwise I would be taking the next level".

"I am just taking this class because I want to learn how to speak Portuguese. It is not a requirement or anything. I really liked the class. I really enjoyed it. It is very interactive. We get to speak a lot of Portuguese... We ask each other questions a lot. It is a really cool class".

"La verdad se me hace muy divertida esa clase. ¡Muy muy padre! La clase es muy divertida. Aprendemos con canciones, y con prácticas en equipo. Todos nos divertimos durante toda la clase." [I think the class is a lot of fun. Very very cool! It is enjoyable. We learn with songs and practice in teams. We enjoy ourselves throughout the whole class.]

Naturally, I would encourage Portuguese instructors to take the opportunity to use these kind of authentic Brazilian texts in their classes as well as a team based approach as developed by Michaelsen (2004). In fact, instructors of any language might also want to consider the use of songs and teams. The notion of teams and song seem universal but neither is readily used in language teaching. The former seems to reflect strength and collective power,

while the latter is anchored to human sentiments and language in all of its natural complexity.

## Bibliography

- Capital Inicial (2011). *Eu nunca disse adeus*. MTV Acústico. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=g50i0iqfHjo>
- Carvalho, A., Luna-Freire, J. & Da Silva, A. (2010). Teaching Portuguese to Spanish Speakers: A Case for Trilingualism”. *Hispania* 93, 1, 70-75.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Krashen, S. (2007). Extensive Reading in English as a Foreign Language by Adolescents and Young Adults: A Meta-Analysis. *International Journal of Foreign Language Teaching* 3, 23-29.
- Krashen, S. (2010). The Goodman-Smith Hypothesis, the Input Hypothesis, the Comprehension Hypothesis and the (even stronger) Case for Free Voluntary Reading. In P. Anders (ed.), *Defying Convention, Inventing the Future in Literacy Research and Practice: Essays in Tribute to Ken and Yetta Goodman* (pp. 56-99). NY: Routledge.
- Michaelsen, L. (2004). Getting Started With Team-Based Learning. In L. Michaelsen, A. Knight, & L. Fink (eds.), *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching* (pp. 27-50). Sterling VA: Stylus Publishing.
- Nuessel, F. & Marshall, A. (2008). Practices and Principles for Engaging the Three Communicative Modes in Spanish through Songs and Music. *Hispania* 91, 1, 139-146.
- Rita Lee (2009). *Nem Luxo Nem Lixo*. Acústico. Retrieved from <http://www.youtube.com/watch?v=d0ZNum3WdM0>
- Silva-Gomes, Helena Maria da, Lage-Pessoa, F. & Åkerberg, Marianne (1985). *Curso Ativo de Português*. México, DF: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

# GRAMMATICAL GENDER IN THE INTERLANGUAGE OF ENGLISH-SPEAKING LEARNERS OF PORTUGUESE

Edvan Brito

*Defense Language Institute*

## **Abstract**

Second-language acquisition strategies are a result of the cognitive processing second-language learners go through in order to make sense of the language they are learning, including the usage of lexical items – borrowing – as well as structural features from L1 to L2 or an additional language. One way to categorize this kind of interference is to conceptualize it as a feature of the learners' interlanguage or their developing second language knowledge (Gass & Selinker 2008; Lightbown & Spada 2006). Depending on the level of structural proximity between L1 and L2, grammar, especially morphology, constitutes one of the most difficult linguistic features to be acquired by a second-language learner (DeKeyser 2005). For example, nouns phrases constitute a major cause of cross-linguistic influence in the L2 or L3 of English-speaking learners of Portuguese because of their distinct representation in these two languages, especially the difference in gender and number agreement, word order, among other factors. Using the interlanguage theoretical framework and current understandings of cross-linguistic influence, the present study aims to analyze grammatical gender agreement in the written production of English-speaking learners of Portuguese.

## **Introduction**

Grammatical gender agreement represents one of the major difficulties English speakers encounter when learning a richly inflected language like Portuguese. This problem arises from the fact that English does not require as many inflections in its nominal system as Portuguese does. Due to this difference, learners may take longer to use effectively the grammatical gender rules in the target language. With this in mind, I used the interlanguage theoretical framework (Gass & Selinker 2008; Lightbown & Spada 2006) to analyze the features of grammatical gender agreement in the written production of English-speaking learners of Portuguese. By doing so, I also looked at some of the strategies learners used to make sense of noun phrases (NPs) in the target language, considering the issue of cross-linguistic influence. The analysis of the corpus suggests that gender mismatch tends to be motivated by structural transfer from English to Portuguese, as the word classes mostly affected by it were adjectives, articles, and possessive

pronouns, which are not inflected for gender in the learners' L1. In addition, NPs with a relatively simple representation (two lexical items) represented the majority of non-target-like gender agreement cases. Moreover, three out of four cases of non-target-like gender agreement occurred in words that had a gender marker of masculine (-o) or feminine (-a). Although not conclusive, these findings are important as they shed light on some of the important elements that need to be taken into account by instructors planning to help their students excel in the learning of the grammatical gender rules of Portuguese.

The study of language contact has led to the idea that second-language acquisition (SLA) strategies represent one of the mechanisms by which contact-induced language change occurs. Thomason (2001) discusses at least four strategies learners use in trying to make sense of their second language. The first one is negotiation, a process by which "learners change their language (A) to approximate what they believe to be the patterns of another language or dialect (B)" (p. 142). The second strategy has to do with the gap-filling approach, which consists in using material of the native language whenever there is a lack of knowledge of how to speak something in the target language (TL). Another strategy is to transfer structural patterns from the learner's native language to construct their version of the grammar of the target language. The final strategy discussed by Thomason "is to ignore distinctions, especially marked distinctions, that are present in the TL but opaque to learners at early to middle stages of the learning process" (p. 148). In discussing these strategies, Thomason is considering a more general language contact situation, in which these mechanisms lead to shift-induced interference in a bilingual or multilingual context. In other words, although she is not focusing specifically on the role of formal instruction, Thomason's discussion sheds light on one of the basic points that will be dealt with in the present paper, which is the fact that these strategies should not be viewed simply as errors; rather they are an important part of the language learning process.

A considerable number of scholars in the field of SLA view the strategies presented above as a result of the cognitive processing L2 learners go through in order to make sense of the language they are learning, including the usage of lexical items – borrowing – as well as structural features from the native language to the target language. One way to categorize this kind of interference is to conceptualize it as a feature of the learners' interlanguage or their developing second language knowledge (Gass & Selinker 2008; Lightbown & Spada 2006). Gass and Selinker define interlanguage as "the language produced by a nonnative speaker of a language (i.e. a learner's output). [It] refers to the systematic knowledge underlying learners' production" (p. 518-9). Adding to this definition, Lightbown and Spada point out that "interlanguages have been found to be systematic, but they are also

dynamic, continually evolving as learners receive more input and revise their hypotheses about the second language” (p. 80).

Taking the concept of interlanguage as a starting point, the strategies learners use to make sense of their second or additional language —e.g. negotiation, the gap-filling approach, transfer, and avoidance— can be described as features of learners’ interlanguage in the sense that they are an essential part of how second-language acquisition takes place. Moreover, these strategies are also analyzed in relation to the role of the native language in the process of second-language acquisition. Within this view, learners’ errors are sometimes referred to as *developmental errors* because of their similarities with the developmental stages that characterize first-language acquisition. Lightbown and Spada discuss at least four types of developmental errors: Overgeneralization – application of a certain grammatical rule in contexts where the rule does not apply; Simplification – “where elements of a sentence are left out or where all verbs have the same form regardless of person, number, or tense” (p. 81); Transfer or interference – the use of structural elements of the native language into the second language, and; avoidance – when learners “avoid using features of language that they perceive to be difficult for them” (p. 82).

The term ‘cross-linguistic influence’ was introduced in mid-1980s in the field of SLA as a more neutral term to account for all these types of possible influences on the target language. For De Angelis (2007, p. 19), “the study of crosslinguistic influence (CLI) seeks to explain how and under what conditions prior linguistic knowledge influences the production, comprehension and development of a target language.” This concept is very useful to the present study because it can be linked to the idea of interlanguage to describe learners’ strategies or attempts to make sense of a target language. In this sense, my standpoint is aligned with that of S. Pit Corder (1992, p. 20), who argues that “acquiring a language is a creative process in which learners are interacting with their environment to produce an internalized representation of the regularities they discover in the linguistic data to which they are exposed.”

In the process of second or third language acquisition, grammar, especially morphology, constitutes one of the most difficult linguistic features to be acquired by a second-language learner (DeKeyser, 2005). However, the level of structural proximity between L1 and L2 represents a significant factor in how learners’ make sense of the morphological system of the second language. According to DeKeyser, at least three factors are involved in determining grammatical difficulty in L2 acquisition: Problem of meaning, problem of form, and problem of the form-meaning relationship. DeKeyser describes the problem of meaning by saying that “regardless of the form used to express a meaning, the meaning itself can constitute a source of difficulty, because of novelty, abstractness, or a combination of both” (p. 5). Generally,

if the learner's L1 lacks elements such as articles, classifiers, grammatical gender, and verbal aspect, or uses them in a different way, they will be hard to acquire due to the degree of abstraction they express. The problem of form is normally bigger in richly inflected languages, which have a number of morphological (morphemes or allomorphs) options to express a certain meaning. Finally, the form-meaning relationship is an issue when there is no transparency between form and meaning. DeKeyser argues that this lack of transparency is caused by at least three factors: Redundancy – the form is seen as unnecessary because its meaning is expressed by other elements of the sentence; Optionality – the form-meaning link is hard to establish because presence and absence of certain elements does not change the meaning, and; Opacity – correlation between form and meaning is weak, i.e. different forms express the same meaning or same form stands for different meanings.

It is undeniable that these complexities play a major role in the acquisition of Portuguese morphology by English-speaking learners. In the case of Portuguese, one also has to consider that in the United States and in many other countries this language is often learned at the college level, after students had been exposed to other languages in elementary or high school, or even in their home or community. Thus, the Portuguese language has been acquired as a third language (L3) or an additional language. Therefore, it could be argued that languages other than the native language can be a source of cross-linguistic influence.

In view of the level of difficulty that acquiring the morphological system of a second, third, or additional language represents and the role played by the languages previously learned, this study hypothesizes that NPs constitute a major cause of influence for the L2 or L3 learners of Portuguese, especially those who have English as their first language. This is so because NPs have a distinct representation in these two languages. Unlike the English language, Portuguese requires that nouns and their modifiers be inflected for gender and number, as can be seen in example 1 below.

Example 1: Random representation of NPs across languages.

Portuguese:	Casa bonita
Interlanguage:	Casa bonita / Casa bonito / Bonito casa / Bonita casa
English:	'Beautiful house'

The above example shows two of the most common features of the interlanguage of English-speaking learners of Portuguese in early stages of acquisition, namely the non-target-like word order and gender marking. Considering the cases where the grammatical gender rule was not applied, it is possible to argue that the learner is strategically transferring the structure of his/her native language to the target language. In the next section, I review some of the studies that dealt with some issues related to grammatical gender in the written production of Portuguese learners.

## Portuguese as a Foreign Language

The interest in Portuguese as a foreign language has increased in the last decade, especially due to the growing importance of Brazil and its role as a representative of the Lusophone cultures in the global community. As a member of the BRICS countries (Brazil, Russia, India, China, and South Africa), Brazil's recent economic development has made the country an important player in the international arena. In addition to that, the fact that Brazil hosted the 2014 World Cup and will host the 2016 Summer Olympics guarantees enough media coverage to place the country constantly in the international spotlight. A positive outcome of this increasing media coverage is the creation or development of existing Portuguese programs in many campuses around the globe.

The study of Portuguese as a foreign language, second language or additional language has a long history and has been examined with a variety of approaches (see, for example, Biaconi 2012, Cohen 1989, Cowels, Oliveira, & Wiedemann 2006, and Tesser 2005); however not much attention has been paid to the study of the oral and/or written production of the English-speaking learners of Portuguese (English-Portuguese interlanguage) using the interlanguage framework. This is certainly not the case of Portuguese-English interlanguage, English-Spanish interlanguage, Spanish-Portuguese interlanguage, and LIBRAS-Portuguese<sup>76</sup> interlanguage, which have been extensively explored by the research community. Even though studies such as those of Rottava (2009), Baldé (2011) and Sousa (2011) have provided insightful accounts for the study of Portuguese L2 or L3 acquisition, at least two studies were conducted from a perspective that is more compatible with the one I am considering for this paper.

One of these studies was conducted by Jensen (2004), who looked at the interlanguage of Spanish/English bilingual students of Portuguese. Unrevised written compositions of university students in their second year of Portuguese were examined for evidence of negative transfer from Spanish and English and analyzed for four categories of error type (morphology, syntax, spelling, and vocabulary) as well as apparent source (Spanish, English, or non-transfer). Jensen found that non-transfer was the most frequent source of error, accounting for 864 instances (63%), followed by 385 occurrences (28.3%) of Spanish transfer, and 110 occurrences (8.1%) of English transfer. The fact that the majority of the non-transfer errors (78.5%) in his data were related to morphological problems made Jensen corroborate with Dulay, Burt and Krashen's idea that "the majority of errors made by second language learners are not interlingual, but developmental" (Dulay, Burt & Krashen, 1982, quoted by Jensen, 2004, 76). When examining error type, Jensen found that lexical errors accounted for 545 occurrences (40.1%)

---

<sup>76</sup> LIBRAS is the Brazilian sign language.

of the error types, compared to errors related to morphology at 303 (22.2%), syntax at 284 (20.8%), and vocabulary at 227 (16.7%).

Pinto's (2012) analysis of the written production of Moroccan undergraduate students also provides some important insights although he is not focusing specifically on English-Portuguese interlanguage. Pinto points out that when these students start learning Portuguese they are already proficient in two or three languages besides their native language. As far as cross-linguistic influence is concerned, Arabic, French, and Spanish are the major sources of structural and lexical transfer to Portuguese in the context he studied. When analyzing gender marking and agreement in students' written production, Pinto found that there were at least three major causes of problems. Even though Arabic is also a two-gender system like Portuguese, it was the main cause of gender mismatch in this language. There was also some difficulty in applying the rule for gender agreement when the Portuguese words did not have a morphologic mark of masculine *-o* or feminine *-a*. For example, words such as *dente* 'tooth' (masculine) and *paç* 'peace' (feminine) can be challenging for learners because of their ambiguous form. A considerable number of mistakes were also attributed to students' lack of knowledge or lack of attention.

Even though the two studies described above do not address the variety of the aspects associated with the representation of morphological features in the interlanguage of Portuguese learners, they are useful because they highlight important elements that will be very helpful for the understanding of the issue at hand. With this in mind, the present study presents an analysis of the written production of English-speaking learners of Portuguese, describing some of the strategies they use to make sense of grammatical gender in the new linguistic system. In the next section, I give detailed information of the methodological choices made for the present study.

## **Method**

### **Participants**

The participants were adult college-level students enrolled in a first-year Portuguese language program. All students were native speakers of English. Most of these students also reported having at least a basic proficiency level of a second or third language. The most common second languages spoken by the students were Spanish and French, but there was at least one student who spoke one of the following languages: Yoruba, Korean, Italian, Japanese, Italian, Greek, and American Sign Language. Most of these students have had previous exposure to Spanish, but as far as cross-linguistic influence is concerned, there was not a significant amount of (lexical or structural) transfer from this language in the students' compositions, probably because of the fact that students may have used different resources to write them. Conversely, what previous studies have found is that learners tend to rely

more on their second or last language as the major source of transfer for their oral and written production, especially when the languages involved are typologically perceived as close (Cenoz, 2001; De Angelis, 2005, De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Kellerman, 1983; Selinker & Baumgartner-Cohen, 1995; Selinker & Lakshmanan, 1992; Shanon, 1991). In addition, as the grammatical structure of Portuguese and Spanish is very similar, it is hard to see the extent to which students' performance in writing is simply transfer from their previous knowledge of Spanish or their learning of Portuguese. On the other hand, Spanish and English are obvious sources of interference in students' Portuguese speech. This idea is actually related to the point made earlier about the fact that in the United States and other parts of the world the Portuguese language has been taught in situations where it has the status of a third or additional language.

### Materials

The data analyzed in the present study consisted of 13 unrevised compositions, which were required as take-home assignments. After students received the instructions in English, they had about a week to turn in their written assignments. Students were asked to write a postcard message to a Brazilian friend talking about how they were doing, what classes they were taking, and their free time activities. Students were totally free to use any printed or online resources they could find in order to complete this task, and so it is hard to determine whether they used these resources or relied solely on their own knowledge of Portuguese. The only piece of advice that was added to the list of instructions of the composition was about the use of online translators. Students were advised to use caution when translating whole sentences, as usually the result is something that does not make sense in Portuguese.

The main category considered in this study as a unit of analysis was the noun phrase (NP). All NPs with target and non-target-like gender marking were included in the corpus. The only exception to this rule was the case of adjectives, which were added to the corpus if they were an element of nominal sentences such as *Ela é bonita* 'She is beautiful'. Non-target-like gender agreement was defined here as any case in which one or more elements of a NP did not follow the grammatical gender rule expected for a specific context. To limit the number of factors influencing the gender agreement in the examples collected, I did not consider NPs initiated with a contracted form of pronouns and articles or preposition and article. In addition, NPs that are formed by an invariable cardinal number and a noun were not included in the corpus. An example of this would be the case of *três meninas/três meninos* 'three girls/three boys'. This certainly does not happen with numerals such as *um/uma* 'one', *dois/duas* 'two', *duzentos/duzentas* 'two hundred', which must be agree in gender with the noun they are modifying.

All NPs and adjectives were then coded based on the kind of lexical items that constituted them. For example, an NP such as *o menino* ‘the boy’ was coded as AN (article noun) and *menina bonita* ‘beautiful girl’ as NAD (noun adjective). In the next section I present the results, which are followed by the discussion on some of the major issues encountered in the data.

**Results**

Table 1 below gives detailed information of different types of NPs collected from the data.

**Table 1.** Categorization of Grammatical Gender Agreement in English-Portuguese Interlanguage

Noun Phrase Type	Gender Agreement	Non-Gender Agreement	Total
Adjective	27	6	33
Example: <i>Paula é introvertida</i>			
Adjective, Article, Noun	2	0	2
Example: <i>todos os dias</i>			
Adjective, Article, Possessive Pronoun, Noun	1	0	1
Example: <i>todas as minhas aulas</i>			
Adjective, Noun	15	5	20
Example: <i>boas notas</i>			
Adjective, Noun, Adjective	2	0	2
Example: <i>todos meninos bonitos</i>			
Adjective, Possessive Pronoun, Noun	1	0	1
Example: <i>querida minha amiga</i>			

Article, Adjective, Noun	3	1	4
Exemple: <i>um grande almoço</i>			
Article, Noun	57	2	59
Example: <i>a cantina</i>			
Article, Noun, Adjective	13	3	16
Example: <i>a vida adulta</i>			
Article, Noun, Possessive Pronoun	1	0	1
Example: <i>o desafio dele</i>			
Article, Numeral, Noun	1	0	1
Example: <i>o primeiro semestre</i>			
Article, Possessive Pronoun, Noun	5	0	5
Example: <i>a minha casa</i>			
Article, Possessive Pronoun, Noun, Adjective	1	0	1
Example: <i>o meu curso preferido</i>			
Demonstrative Pronoun, Noun	7	0	7
Example: <i>este semestre</i>			
Interrogative Pronoun, Noun	1	0	1
Example: <i>quantos cursos</i>			
Noun, Adjective	10	1	11
Example: <i>dias quentes</i>			

Numeral, Noun	5	1	6
Example: <i>duas aulas</i>			
Possessive Pronoun, Adjective, Noun	2	0	2
Example: <i>minha última aula</i>			
Possessive Pronoun, Noun	27	6	33
Example: <i>minhas aulas</i>			
Possessive Pronoun, Noun, Adjective	8	1	9
Example: <i>minha rotina diária</i>			
Possessive Pronoun, Numeral, Noun	0	1	1
Example: <i>minha primeira semana</i>			
Total	189	27	216

As can be seen in the table, the data consisted of 216 NPs and adjectives, of which 189 (87.5%) presented target-like gender agreement, i.e. the rule for grammatical gender matches that produced by native speakers of Portuguese, while 27 (12.5%) were non-target-like. Gender agreement errors were mainly associated with three word classes, namely adjectives in nominal sentences or as elements of a NP, articles, and possessive pronouns. Adjectives are the source of error in 13 cases or 48 percent of the all non-target-like examples. The gender of the article did not match that of a native Portuguese speaker in 6 out of 27 examples. In addition, possessive pronouns were not used with the appropriate gender agreement in 7 cases. Four categories of NPs accounted for the majority of the non-target-like occurrences (16 out of 27). They consisted of NPs formed by adjective-noun (ADN), article-noun (AN) and article-noun-adjective (ANAD), and possessive pronoun-noun (PPN). I will concentrate on these cases for the rest of the analysis. Examples of these noun-phrase types are shown below.

Example 2: ADN Noun Phrase

Portuguese: **Cara** Paula

Interlanguage: **Caro** Paula

English: **'Dear** Paula'

Example 3: AN Noun Phrase

Portuguese: **a** cantina

Interlanguage: **o** cantina

English: **'The** cafeteria'

Example 4: ANAD Noun Phrase

Portuguese: **um** local de música

Interlanguage: **uma** local de música

English: **'A** place of music'/ 'A music place'

Example 5: PPN Noun Phrase

Portuguese: **minha** aula

Interlanguage: **meu** aula

English: **'my** class'

As the examples illustrate, the cases of non-target-like gender marking affect mainly modifiers, which include but are not limited to adjectives, articles, and pronouns. This is probably due to the fact that in Portuguese these word classes are required to be inflected for gender and number and such a requirement does not exist in English. As mentioned before, because of the way grammatical gender works in these two languages, native English-speaking learners of Portuguese may take longer to make sense of this difference. Other issues will be considered in the next section.

## Discussion

This study was guided by the goal of describing some of the features of the interlanguage of English-speaking learners of Portuguese in relation to grammatical gender. The results presented in the previous section suggest that gender agreement mismatch in the English-Portuguese interlanguage seems to be influenced by the structural transfer from English to Portuguese. In the case of grammatical gender, cross-linguistic influence from Spanish can be discarded because it is not salient enough given the fact that both Spanish and Portuguese have very similar morphological systems. In any case, this kind of cross-linguistic influence is certainly more noticeable in the speech of the students. Another point to be made is that the majority of non-target-like gender agreement cases occurred in NPs with a relatively simple representation (two lexical items), suggesting that the source of the problem may be the nature of the NP constituents, especially modifiers, and not

necessarily the number of elements that form them. Also, the fact that modifiers are usually the items that do not match target-like grammatical gender representation points to the idea that the source of the difficulty is the inflected morphology of Portuguese. Corroborating with DeKeyser's discussion, as articles, adjectives, and pronouns are not inflected for number or gender in English, when learners are trying to systematize these word classes in richly inflected languages like Portuguese, the expectation is that it will take longer for them to acquire the morphological rules.

A further analysis of the data seems to point to the fact that the morphological gender mark of a noun should be taken as the cue for gender agreement in the NP; however, this does not seem to hold in all cases and students in initial stages of acquisition tend to analyze words in isolation. For instance, 74 percent of the cases of non-target-like NPs in the data had morphological gender marking, either *-o* (masculine) or *-a* (feminine), which could be used as a cue to gender agreement. This is actually different from what Pinto found in the written production he analyzed, where learners had difficulty with gender agreement when the morphological gender mark was not represented by the *-o* or *-a* morphemes. The fact that he was analyzing the interlanguage of learners who were native speakers of Arabic certainly must be taken into consideration.

Another finding from Pinto's study was that inconsistencies in students' production could also be attributed to lack of knowledge or lack of attention. There are resemblances of these problems also in our data. In addition, at least in the case of the present study, one could also argue that translation played a major role in how students approached words or phrases that they did not know how to deal with when writing their compositions. It seems plausible that some of the learners would prefer to trust online translators rather than their own linguistic intuition in order to make sense of difficult grammatical features of the target language. However, dictionaries or translators should be used with caution since they are usually used for finding the base form of words, which should be inflected by the users, if necessary. In any case, it is hard to determine how much cross-linguistic influence can be attributed to lack of knowledge without control over the resources learners use to write. This is certainly a limitation that future studies should take into consideration.

### **Final Considerations**

The goal of the present study was to describe the features of grammatical gender representation in the interlanguage of English-speaking learners of Portuguese. The data analyzed for this study consisted of 13 compositions written by college-level students enrolled in a first-year Portuguese language program. From the 216 NPs collected from the data, 27 (12.5%) were non-target-like occurrences of gender marking. In other words, learners did not

use the rule for grammatical gender agreement in at least one of the lexical items that formed the NPs. Using the interlanguage conceptualization (Gass & Selinker, 2008; Lightbown & Spada 2006) and the theoretical framework of grammatical difficulty (De Keyser, 2005), the results suggest that the non-target-like NPs produced by the Portuguese learners were a linguistic influence of English. However, it would be necessary to analyze a larger data set in order to make this argument a generalizable and conclusive one. Cross-linguistic influence from Spanish was not evident in the cases analyzed in this study but this could be due to the relative proximity between the two languages. The fact that I was analyzing written data also contributes to the imperceptibility of influence from Spanish.

In addition, gender morphological form was the most probable cause of difficulty, especially because I was dealing with grammatical structures of Portuguese that were absent in English, and so there is a possibility that the strategy used by learners to make sense of this feature was to use structural transfer from the native language to the target language. This point actually brings us back to the idea that the second language acquisition strategies discussed by Thomason, namely negotiation, the gap-filling approach, transfer, and avoidance, fit well into the conceptualization of interlanguage as this model takes into account learners' creativity and agency in the process of second acquisition. Thus, these strategies should be seen as resources used by learners to communicate in diverse and multilingual communities, and not as imperfect features of unachievable linguistic goals.

## Bibliography

- Baldé, N. R. (2011). *A aquisição do artigo em português L2 por falantes de L1 russo* [The acquisition of the article in Portuguese L2 by speakers of Russian L1]. Unpublished master's thesis, University of Lisbon, Lisbon, Portugal.
- Bianconi, C. (2012). *Portuguese as a foreign language: Teaching and learning in the United States*. Unpublished doctoral dissertation, Lesley University, Cambridge, MA.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). Clevedon [U.A.]: Multilingual Matters.
- Cohen, A. (1989). Attrition in the productive lexicon of two Portuguese third language speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 135-149.
- Corder, S. P. (1992). A role of the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker, *Language transfer in language learning*, (pp. 18-31). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cowels, M., Oliveira, S. & Wiedemann, L. (2006). Portuguese as a second language: In the United States, in Brazil, and in Europe. *Hispania*, 89, 123-132.
- De Angelis, G. (2005). Interlanguage transfer of function words. *Language Learning*, 55, 379-414.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Toronto: Clevedon.
- De Angelis, G. & L. Selinker. (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, (pp. 42-58). Clevedon [U.A.]: Multilingual Matters.
- DeKeyser, R. M. (2005). What makes learning second-language grammar difficult? A review of issues. *Language Learning*, 55, 1-25.
- Dewaele, J. (1998). Lexical inventions: French interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19, 471-490.
- Gass, S. M. & L. Selinker. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). New York: Taylor & Francis.
- Jensen, J. B. (2004). The relative influence of Spanish and English in the Portuguese writing of bilingual students. In A. R. M. Simões, A. M. Carvalho, & L. Wiedermann (Eds.), *Portuguese for Spanish Speakers: Selected articles written in Portuguese and English*, (pp. 67-82). São Paulo: Pontes.
- Kellerman, E. 1983. Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker

- (Eds.), *Language Transfer in Language Learning*, (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.
- Lightbown, P. M. & N. Spada. (2006). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinto, J. (2012). A aquisição de português LE por alunos marroquinos: dificuldades interlinguísticas [The acquisition of Portuguese as foreign language by Moroccan students: Interlinguistic difficulties]. In A. G. Benito & I. Ogando (Eds.), *Proceedings of the II International Congress SEEPLU*, (pp. 217-239). Cáceres: SEEPLU-CILEM-LEPOLL. [CD-ROM]
- Rottava, L. (2009). Português como língua terceira (L3) ou língua estrangeira (LE) adicional: a voz do aprendiz indicando identidade [Portuguese as a third language (L3) or an additional foreign language (FL): The learner's voice indicating identity]. *Em Aberto*, 81, 81-96.
- Selinker, L. & B. Baumgartner-Cohen. (1995). Multiple language acquisition: 'Damn it, why can't I keep these two languages apart?' In M. Bensoussan, I. Kreindler, & E. Aogáin (Eds.), *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, culture and curriculum*, (pp. 115-123). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Selinker, L. & U. Lakshmanan. (1992). Language transfer and fossilization: The "Multiple Effects Principle." In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, (pp. 197-216). Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Shanon, B. (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and Cognitive Processes*, 6, 339-350.
- Sousa, S. S. (2011). *Análise de erros na produção escrita de aprendizes de português língua estrangeira – Nível A1.2* [Error analysis in the written production of learners of Portuguese as a second language – Level A1.2]. Unpublished master's thesis, University of Porto, Lisbon.
- Tesser, C. C. (2005). Brazilian Portuguese language and linguistics. In M. Eakin & P. Almeida (Eds.), *Envisioning Brazil: A guide for Brazilian studies in the United States*, (pp. 73-92). Madison, WI: The University of Wisconsin Press.

**Flannery, Mércia Regina Santana. *Uma Introdução à Análise Linguística da Narrativa Oral: Abordagens e Modelos*. Pontes Editores. Campinas São Paulo. Coleção NPLA. Volume 42. 2015.**

Maria Antonia Cowles  
*University of Pennsylvania, Retired*

A very stimulating survey book carefully prepared by Professor Mercia Flannery, the director of the Portuguese program of the University of Pennsylvania and an accomplished researcher in the field of sociolinguistics and narrative studies. The book consisting of six chapters and a conclusion addresses the narrative and its multiple dimensions such as structure, orality, discourse analysis, contexts, interactions, identity, and forms and a review of the respective research in a span of over fifty years, beginning with Erwin Goffman and William Labov and including her own recent research on identity and race. The chronological chain of findings and relevant discussion of issues such as classroom discourse, authentic discourse, and the role of a rapidly evolving technologically interconnected world are addressed.

This book has an important role as a guide for a variety of needs in the field of second language teaching and learning such as university academic programs and professional development for language teachers. It will also inform classroom teachers on ways of incorporating authentic discourse in the classroom through the use of technology. In addition, and most importantly, it will guide the preparation of leaders and curricula designers of study abroad programs by providing them with the necessary awareness and tools to optimize their students experience abroad. The incorporation of observation strategies, the development of questions and tools for ethnographic observation abroad, and the analysis of findings will add value and substance to the experience.

This is a valuable well-written textbook highly recommended for a variety of purposes in the field of language teaching for the 21 century. An English translation merits consideration as it will serve well a much broader global community.

**Adão, Deolinda M. *As Herdeiras do Segredo. Personagens Femininas da Ficção de Inês Pedrosa*. Alfragide, Portugal: Texto Editores, Lda., 2013. Pp 223. ISBN 978-972-47-4658-6.**

Denise M. Osborne  
*University of Arizona & University of Wisconsin-Platteville*

Nesta obra, Deolinda M. Adão analisa a construção da identidade feminina das personagens protagonistas de três livros da escritora portuguesa Inês Pedrosa: *A Instrução dos Amantes* (1992), *Nas Tuas Mãos* (1997), *Fazes-me Falta*

(2002). Para poder entender a dimensão das vozes femininas nas três obras de Pedrosa, Adão recorre ao contexto histórico-político-social de Portugal, por exemplo, investigando a função imperadora do Estado e da Igreja nos papéis de gênero da sociedade portuguesa. Como suporte para seus argumentos, Adão evoca estudiosos como J. L. Austin, John Searle, and Judith Butler, entre outros, e mostra como suas abordagens podem ajudar-nos a entender o mundo feminino das obras de Pedrosa.

O livro é uma análise fascinante do mundo feminino através de textos da literatura portuguesa. É uma caminhada cronológica, que induz o(a) leitor(a) à reflexões além das páginas lidas: Até que ponto as personagens femininas imaginárias dos livros que lemos têm absorvido e propagado padrões impostos às mulheres?

Adão genuinamente prepara o(a) leitor(a) para o encontro com os livros de Pedrosa passando primeiro pela figura feminina representada em obras da Idade Média ao século XX. Essa análise, embora não seja exaustiva, como Adão mesma afirma, não só prepara o(a) leitor(a) para um entendimento das obras de Pedrosa, mas também introduz o(a) leitor(a) ao tipo de abordagem que Adão deseja desenvolver em sua análise. Esses dois primeiros capítulos servem também como uma introdução geral ao panorama da literatura portuguesa, sempre com enfoque na figura feminina; uma abordagem válida tanto para o(a) leitor(a) versado na área de gênero como para o iniciante.

A partir do capítulo três, Adão se volta às obras de Pedrosa, foco central de seu livro. Inês Pedrosa, escritora consagrada portuguesa, publica seus livros depois do fim da censura do regime salazarista. Assim, as personagens de Pedrosa revelam em seus textos o desenrolar do processo democrático da sociedade portuguesa e os desafios que ele gera. Por exemplo, em *Nas Tuas Mãos*, Adão mostra como as três vozes femininas, Jenny, Camila e Natália, representam gerações portuguesas, englobando 80 anos de história, e como a vida dessas personagens estão conectadas através das influências que elas transmitem às gerações futuras em termos de construção da identidade feminina. Assim, através das personagens de Pedrosa, a sociedade portuguesa é analisada, criticada e ironizada.

Ao recorrer a estudiosos do gênero, Adão ajuda o(a) leitor(a) a entender as personagens de Pedrosa nas suas diversas ações performativas. Por exemplo, em *A Instrução dos Amantes*, os membros de um grupo rebelde de jovens tem seus comportamentos tradicionalmente definidos, dependendo se são meninos ou meninas, de forma a manter a representação binário de gênero dentro dos parâmetros sócio-culturais. O binário homem-mulher, entretanto, é rejeitado por Butler que considera o gênero como performativo, isto é, uma atuação, e não realmente o que somos. A identidade de gênero não tem, portanto, nenhuma essência interna. O que os membros do grupo de jovens fazem é absorver padrões de gênero impostos pela sociedade portuguesa, e ao fazer isso, se tornam também propagadores dos mesmos padrões.

A medida que Adão analisa as obras da literatura portuguesa, ela retorna às elas, estabelecendo vínculos, como se as obras fossem parte de uma colcha de retalhos, que se vai formando a medida que progredimos nossa leitura. Cada obra analisada traz suas particularidades, mas no todo formam um organismo único em constante transformação. Esse trabalhado de tecitura, fortemente ligado aos contextos político-culturais, nos dá uma clara ideia de como a construção da identidade feminina é fluida, sujeita a variações e mudanças, e da extensão em que a representação social da figura feminina nos textos literários está vinculada ao imaginário social.

As personagens de Pedrosa nesses três livros evoluem. Inicialmente, são figuras femininas subjulgadas pela sociedade machista; porém, ganham outras perspectivas quando tentam se livrar das amarras e lutam para construir seus próprios destinos. Assim, essas personagens estão em paralelo com a mulher portuguesa nos vários contextos sócio-políticos, refletindo a passagem da mulher portuguesa de “meros objectos de uma contemplação falocrática” (p. 175) a “sujeitos atuantes nos seus respectivos processos de autoconstrução” (p. 176).

Por último, o fato de porventura o(a) leitor(a) ainda não ter tido a oportunidade de ler os livros de Inês Pedrosa não vai impedi-lo(a) de ter uma visão compreensiva da construção da identidade feminina nas suas obras. Pelo contrário. *As Herdeiras do Segredo* é uma agradável, criteriosa e bela viagem ao mundo feminino da literatura portuguesa, que nos leva a entender, apreciar e admirar as obras de Pedrosa.



**BOAVISTA PRESS**