



Ministério da Educação
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM
Minas Gerais – Brasil
Revista Vozes dos Vales: Publicações Acadêmicas
Reg.: 120.2.095 - 2011 – UFVJM
ISSN: 2238-6424
QUALIS/CAPES – LATINDEX
Nº. 04 – Ano II – 10/2013
<http://www.ufvjm.edu.br/vozes>

Imagens do Brasil no contexto universitário chileno: reflexos de representações culturais numa disciplina de Redação em português para futuros tradutores

Prof^ª. Ana Laura dos Santos Marques

Professora Assistente de Língua Portuguesa no Curso de Lingüística Aplicada a la Traducción, mención Portugués, no Departamento de Lingüística y Literatura da Facultad de Humanidades – Universidad de Santiago de Chile - Chile

E-mail: ana.marques@usach.cl

1. Introdução

No marco do processo de ensino de línguas próximas, como é o caso de português e espanhol, estudos ressaltam a importância da conscientização dos aprendizes acerca das formas de cada uma das línguas, por meio de experiências que mesclam conhecimentos linguísticos, pragmáticos e culturais. Grande parte dos trabalhos publicados (Júdice, 2000; Fernández-Rodríguez, 1998; Ferreira, 2003; Grannier, 2002, Almeida Filho, 2004) apontam que o ensino e aprendizagem de português a hispanofalantes (e de espanhol a lusófonos) deveria buscar a compreensão e o contato com a cultura expressa pela língua meta. Segundo

Amarante (1998:92), a evidente correspondência entre as duas línguas nos planos lexical e sintático reforçam a necessidade de promover a compreensão linguística e o contato com a cultura vinculada à língua.

É precisamente a proximidade entre espanhol e português a geradora de dificuldades derivadas da compreensibilidade mútua. Pesquisas apontam a diferentes abordagens da língua portuguesa durante o processo de ensino e aprendizagem. Júdice (2002:37-56) enfatiza que a transparência no plano linguístico do português (lexical, morfológico, fonológico) para os hispanofalantes deveria ser o objetivo das aulas, para que os aprendizes tivessem segurança ao se comunicarem logo no início do processo de aprendizagem do idioma, para que se representassem de imediato as dificuldades que a mistura entre os dois idiomas pode provocar e para que se realizasse um trabalho sistemático com a pronúncia e com a escrita. Rodríguez (1998:65-89) destaca algumas técnicas empregadas em sala de aula a fim de que os alunos desenvolvam sua “consciência idiomática”, tais como a interpretação consecutiva, a reprodução de discursos orais, as estratégias de anotações e correção de erros. Todas essas propostas têm como objetivo impedir a acomodação dos aprendizes num sistema intermediário da língua meta, com fortes traços de sua língua materna.

Dessa forma, ao se considerar o ensino e aprendizagem da língua portuguesa respeitando-se suas formas, o aprendiz hispanofalante alcança não somente um melhor nível de comunicação com seus interlocutores, mas também a compreensão da cultura vinculada a essa língua.

Para Castellotti e Moore (2002:9) essa compreensão cultural por meio da língua de uma comunidade corresponde à noção das representações culturais. Essas são caracterizadas como “uma forma socialmente definida e agrupada de conhecimento, com implicações práticas que contribuem para a construção de uma realidade comum para um grupo social”. As representações culturais são formadas em e através da língua, como um conjunto de conhecimentos presentes na sociedade, com graus de interferência na aprendizagem do idioma quando o sujeito aprendiz as considera como verdades ou estereótipos. Além disso, podem estar relacionadas à língua em si, a um país ou à comunidade de usuários de uma língua.

A partir dessa ideia, as autoras destacam que esse conceito está diretamente relacionado ao ensino de línguas já que a aprendizagem tem como objetivo primário apropriar-se de uma variedade de funções e usos da língua meta em diferentes contextos interativos – nos quais a cultura molda a comunicação. Portanto, é certo que fatores emocionais, econômicos ou ideológicos influenciam na relação do aprendiz com seu objeto de estudo e são esses fatores que podem transparecer nos contextos de uso da língua. Assim, essa relação entre língua e cultura constituiria uma justificativa para mais estudos acerca do desenvolvimento da competência gramatical, estratégica, discursiva, pragmática e cultural no processo de ensino e aprendizagem de línguas, pilares da abordagem comunicativa.

Neste trabalho, apresentam-se breves análises das representações culturais presentes em textos produzidos por alunos do curso de Linguística Aplicada à Tradução, habilitação português-inglês-espanhol, da Universidad de Santiago de Chile (USACH), numa disciplina de Redação em português. O nível de conhecimentos da língua portuguesa dos estudantes é intermediário superior, de acordo com as descrições para os níveis B2-C1 do Quadro Comum Europeu de Referência, e é o resultado de 3 anos de estudos do idioma. Cabe destacar que os alunos do curso de Linguística Aplicada à Tradução da USACH possuem uma formação com características exclusivas no contexto educacional chileno. O ensino de português como língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio em escolas públicas ou particulares do país não existe. Trata-se de um idioma que pode estar presente em cursos livres de institutos de idioma ou cursos de extensão em algumas universidades. No contexto deste trabalho, o português é uma das habilitações a ser escolhida pelos estudantes depois de dois anos de estudos de uma grade curricular comum em idiomas (japonês, inglês e português, além de estudos de língua materna, o espanhol). Após a escolha da habilitação, estão presentes disciplinas como Idioma Português (III a VII), Gramática Contrastiva, Redação em Português (I e II), Fonética (II e III), além das disciplinas profissionalizantes da área de tradução. Os alunos do curso têm contato com as variantes brasileira e portuguesa – por meio do apoio que o curso recebe do Instituto Camões, que, inclusive, estão unidas em uma disciplina modular: Cultura em Língua Portuguesa.

2. Tarefas comunicativas no ensino de PLE

Os enfoques das pesquisas acerca do ensino de português a hispanofalantes destacam atividades que evidenciam semelhanças e diferenças entre as línguas, no trabalho com o léxico, com as estruturas morfosintáticas, com uma explicitação dos aspectos fonéticos e um enfoque especial no trabalho com as habilidades de leitura e escrita para que se alcance uma espécie de delimitação de fronteiras e para que os aprendizes se conscientizem acerca da proximidade evidente entre elas.

Reconhece-se que aprender uma língua significa ter a competência necessária para poder transmitir, interpretar e negociar mensagens. Ensinar a língua significa favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno por meio de situações interativas semelhantes às que praticam os usuários dessa língua. Sendo ensinar e aprender conceitos que envolvem a capacidade de comunicação nas diversas interações nas quais o sujeito estará exposto, as tarefas comunicativas surgem como recursos de aprendizagem em que estão envolvidos os trabalhos com as habilidades de compreensão e de produção. São consideradas atividades didáticas com propósitos interativos, nas quais algum problema numa situação própria de usuários em contextos reais de comunicação poderiam experimentar. A realização dessas tarefas comunicativas corresponde à produção de gêneros textuais, já que, para concretizá-las, é necessário que os aprendizes tenham em mente a comunidade discursiva da qual a língua é parte. São reconhecidas as características de uma comunidade por meio das produções dos aprendizes de língua nas tarefas que incluem emissão de opinião, o entendimento dos turnos de fala, os modelos de solicitação e respostas segundo o contexto. As tarefas comunicativas estão não apenas na sala de aula de PLE (português como língua estrangeira), mas também conformam o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil, o Celpe-Bras.

São apresentadas a seguir breves análises de textos produzidos na disciplina Redação em Português II. A orientação para a produção desses textos se fundamenta na realização de uma tarefa comunicativa, pois se espera uma ação (escrever uma carta a um amigo) com um propósito social definido (descrição de um

lugar a partir de uma foto): a produção de uma carta a um amigo, contando as impressões pessoais após a chegada à cidade histórica de Ouro Preto (MG), representada em uma foto (Anexo I).

No caso das produções de textos analisadas neste trabalho, é necessário mencionar que:

- São produções de textos correspondentes à realização de tarefas comunicativas, dado que o gênero textual carta é sancionado por convenções culturais refletidas na linguagem de uma “carta a um amigo”.
- A proposta da tarefa está emarcada no contexto de prática da unidade didática “Textos descritivos” da disciplina Redação em Português. Está relacionada também com a leitura e a análise do texto descritivo *Carta, de Pero Vaz de Caminha*.
- O pressuposto é que, na tarefa comunicativa analisada, os alunos apresentassem em seus textos o domínio das competências gramatical, discursiva, estratégica e pragmática.
- O propósito de uma tarefa comunicativa escrita é o que o autor do texto deve ter em mente os conhecimentos prévios e a atitude sobre o tópico que será apresentado, o destinatário da produção e a organização social de um texto do gênero “carta”.

3. Análise dos textos produzidos

Nas produções destacadas a seguir, a análise feita será com base no destaque das representações culturais sobre o Brasil e os brasileiros que fazem parte do imaginário dos alunos chilenos que realizaram a tarefa.

Texto 1

Oi cara Cristina!

Tudo bem? Ontem na madrugada cheguei ao meu destino. Por fim estou pisando solo brasileiro! Há muito tempo que esperava fazer esta viagem, você já sabe.

Depois de descer do avião, tomei um taxi até o hotel. O carro era tão velho! A pintura estava desgastada, o gênero dos assentos tinha alguns rasgões e estava um pouco sujo. Eu não queria apanhar esse taxi, mas era o único que havia e eu queria chegar pronto ao hotel. Pensei que num momento ia ter problemas ou que ia ficar no prego, porque ademais, andava muito devagar e o motor fazia uns sons um pouco estranhos. Felizmente, não teve nenhuma falha. Por outra parte o motorista era um homem velinho, muito simpático, falava como papagaio, mas achei bem engraçado. No trajeto me contou umas histórias incríveis que lhe tinham acontecido.

O hotel onde estou é simples, mas acolhedor; tem quatro andares. No primeiro há uma sala com vários sofás, mesas pequenas para duas ou três pessoas, com suas respectivas cadeiras. Há muitos quadros que fazem alusão à história do Brasil. Também há diferentes retratos, acho que são de pessoas famosas do país, os vi todos, mas apenas consegui distinguir uns poucos.

Texto 2

Amiga,

Faz somente dois dias que eu estou na cidade de Ouro Preto em Minas Gerais (o Brasil) mas não podia esperar para escrever você. A viagem foi muito tranquila e confortável.

Quando eu cheguei nem imaginei que seria tão diferente de Santiago, mas tenho que dizer que é muito bonita, tranquila e cheia de uma energia que faz pensar que estou numa outra época.

É uma cidade quente, mas é um calor muito suportável.(...)

Definitivamente eu adorei Ouro Preto, estou tão contente amiga querida, e vou lhe mandar muitas fotos para você apreciar o que eu estou lhe contando. Eu recém cheguei e já estou maravilhada com tanta magia que tem esta cidade. Ainda nem conheço todos os lugares bonitos que me disseram, mas tenho tempo, agora eu vou dormir para amanhã sair e percorrer com mais calma tudo o que lhe contei agora, estava tão ansiosa por lhe escrever e que você sintesse ou pelo menos imaginasse como é estar aqui.

Texto 3

Tenho que contar-te todo o que eu tive que viver quando cheguei a este lugar, no começo tudo foi difícil e custou-me muito acostumar à fala e à cultura. O primeiro dia, quando cheguei ao aeroporto o serviço privado de assistência para me levar a um lar não chegou. Eu tive que ficar no aeroporto mais de oito horas, com fome, suja pelo viagem e suor pelo ambiente aquecido. Depois de esperar muito decidi pegar um táxi que me deixasse no centro da cidade, comprei um diário e procurei nos avisos de arrendamento até que encontrei um departamento, fica no tercer andar é pequeno mas muito acolhedor, e eu guarnei o departamento com móveis e objetos de meu agrado.

Os dias a seguir eu dediquei-me a conhecer o lugar, disfrutar das paisagens e maravilhar-me com a arquitetura das casas e da vegetação que rodeia a cidade. Numa das visitas a um dos muitos centros turísticos, conheci a uma brasileira que morou no Chile, há uns 4 anos. Ela falou-me do muito que gostou de viver lá e que gostaria de voltar. Também ela contou-me que seu marido e seus dois filhos são chilenos, mas tiveram que regresar ao Brasil por coisas de trabalho. Teresa, minha amiga brasileira, tem uma casa no centro da cidade e eu acostumo a sair a percorrer distintos lares com ela e sua família.

(...) Os meus colegas tratam-me muito bom e preocuparam que eu fique calma nas situações de estresse, e não ficar incomoda quando não sei como é que se diz alguma palavra em português.

Finalmente tenho que disser que toda esta experiência faz que eu valore muito mais tudo o que tinha lá no Chile, principalmente minha família e meus amigos. Eu estou planejando ir para o Chile em dois meses mais e voy tentar visitar a todas as pessoas que eu estranho, espera-me pronto. Além de visitar vou comer todas as comidas típicas do Chile que gostaria tanto de comer agora. O pastel de choclo com ensalada a la chilena de minha mãe que tanto gosto.

Texto 4

Neste lugar as pessoas são muito religiosas, por isso há muitas igrejas. Eu gostei muito da Igreja do Pilar pelas suas paredes e altares cobertos de ouro. As figuras religiosas eram muito antigas e formosas. O altar está feito de mármore e os objetos que estão nele (o cálice, as cruces, entre outras coisas) são de ouro e têm pedras preciosas. As janelas são grandes e as portas também, acho que para que as pessoas estejam mais cômodas mas do que mais gostei foi que a missa do domingo era cantada!. Faz anos que eu não assistia a uma cosia tão bonita.

Nos fragmentos dos textos selecionados, notam-se percepções, opiniões e julgamentos dos alunos. Ainda que a partir da instrução da tarefa, a foto apresentada e o tipo de texto solicitado não contenham dados que permitam escrever frases declarativas referidas a “calor suportável, pessoas amáveis”, “cidade

quente”, “magia” estão refletidos estereótipos brasileiros. Os questionamentos derivados dessas observações são:

- O tipo de tarefa, um texto descritivo, levaria os alunos a usar seu repertório cultural de forma estereotipada?
- A foto que acompanha a tarefa faria uma ponte entre as representações culturais e os conhecimentos históricos, sociais e culturais dos estudantes?

Dado que não foi possível indagar as razões pelas quais os alunos preferiram mesclar essas representações em suas “cartas”, pode-se chegar à afirmativa de que como a tarefa envolveu o processo de descrição livre – como a elaboração da carta solicitada – propiciou a expressão de representações culturais que, embora advindos de estudantes com alto grau de informação a respeito do Brasil e dos brasileiros, vieram à tona como uma forma de comprovação ou rechaço de suas “teorias” em um texto criado – a imaginação e a busca da verossimilhança também entram em jogo nesse tipo de produção escrita. Até mesmo a vontade de “voltar ao Chile”, após um exercício de imaginação de uma visita ao Brasil, um lugar em que a desorganização impera e não se fala espanhol, é mencionada no Texto 4.

Neste trabalho, reconhece-se a escrita como um processo, pois é vista como prática social na construção de significados. Trata-se de um ato mais reflexivo em relação à oralidade com relação ao tempo de resposta na língua meta, permitindo a explanação de ideias de uma forma mais elaborada. Por isso, uma das características esperadas dessas produções deveria ser uma expressão mais consciente das formas próprias da língua portuguesa, além de que se esperava ver-se refletida a pesquisa e uso dos conhecimentos discursivos e pragmáticos da língua. No entanto, não é o que acontece na maioria dos textos produzidos.

Com os textos lidos pela professora, houve uma etapa de revisão em duplas em sala de aula. O enfoque dos alunos ao receber o texto de outro colega era a busca de erros gramaticais. Não se mencionou a presença de representações culturais, nem sequer foram tema de comentários orais. Os textos revisados voltaram à professora com as marcas de correções relacionadas ao emprego da língua alvo.

Ainda que a concepção de escrita como processo esteja bem definida com as tarefas em questão, para os alunos, ainda está apegada a um modelo de aprendizagem de regras gramaticais, limitado à conformação de um produto em que a forma parece prevalecer sobre as ideias e o propósito comunicativo das produções.

4. Reflexões finais

O desenvolvimento da competência comunicativa para os alunos hispanofalantes com uma motivação maior em seu processo de aprendizagem – a língua como ferramenta de trabalho, no caso do português para o curso de Lingüística Aplicada à Tradução – encontra-se plasmado nas tarefas comunicativas propostas atualmente nas disciplinas que conformam a grade curricular da habilitação em português. Apesar disso, a união das habilidades necessárias para a realização de uma tarefa, ou seja, a produção idiomática como um reflexo das competências linguísticas, revela que no plano formal da expressão estão concentrados os maiores esforços dos alunos.

A respeito dos textos e das representações culturais identificadas, há muitas possibilidades de interpretação. Duas em particular, chamam a atenção: por um lado, pode se considerar uma espécie de fragmentação do conhecimento e a tendência a um isolamento de conteúdos linguísticos dos conhecimentos culturais apresentados de forma conjunta nas disciplinas. No entanto, na realização das tarefas (que ao propiciar um uso simulado da língua, permite que se aflorem opiniões e que se use a criatividade na solução de problemas linguísticos e/ou de qualquer natureza), as informações ou conhecimentos prévios tenderiam a um pensamento estereotipado. Por outro lado, poderiam envolver-se em um processo de criação e produção de um texto representações culturais que não estão em qualquer parte dos conteúdos trabalhados de modo sistemático nas aulas, mas sim fazem parte do imaginário desses estudantes acerca do Brasil, dos brasileiros, da língua portuguesa e dos procesos sociais de interação que são estabelecidos por meio dela como resposta aos insumos que a sociedade alimenta sobre o país. As representações poderiam,

ainda, ser reveladas por meio das atitudes, comentários e da forma de agir de alguns professores, estes últimos considerados peças chave no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, na medida em que suas escolhas de materiais didáticos poderiam fomentar a formação de imagens opniões e preconceitos acerca da cultura vinculada à língua alvo.

A ideia do trabalho com as tarefas comunicativas como guia para o desenvolvimento da competência comunicativa em português dos alunos hispanofalantes universitários em um contexto não fronteiriço com o Brasil permanece como possibilidade de reflexão acerca das diferenças culturais que caracterizam o contexto chileno e o contexto brasileiro. Futuros tradutores da língua portuguesa se encontrarão diante de problemas que podem ser esclarecidos de forma mais fácil quanto mais de aproximarem do contexto social de produção dos textos, o que reforça o seu caráter indissociável da língua em aprendizagem. Igualmente, essas formas simuladas de interação sistematizam os conhecimentos sobre os gêneros textuais e são propulsoras do entendimento da escrita como processo, na medida em que o foco da tarefa está em cumprir um objetivo comunicativo: a interação social-linguística. Segundo os textos analisados, cabe ao professor orientar o olhar dos estudantes, seja na ampliação das habilidades de produção, seja nas habilidades de compreensão, enfocando, em particular, a compreensão intercultural.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos P. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A. R. M. et al (orgs.) *Português para falantes de espanhol/Portuguese for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004. p. 183-191.
- AMARANTE, Eliana M M. Ensino do léxico português para hispanofalantes. In: JÚDICE, N. & PINTO, P.F. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998. p. 90-99.
- CASTELLOTTI, V. & MOORE D. *Social representations of languages and teaching*. Council of Europe, 2002.
- FERNÁNDEZ-RODRIGUEZ, M. Como aprender a aprender e melhorar a produção escrita em português. In: JÚDICE, N. & PINTO, P.F. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998. p.65-89.
- FERREIRA, Itacira A. Português/Espanhol – fronteiras lingüísticas que devem ser delimitadas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes:1995. p. 39-48.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. Distância entre línguas e variáveis metodológicas no ensino de português como segunda língua. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO DAS UNIVERSIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 8., 1998, Macau. Anais...[s.n.]. 1998.
- GRANNIER, Daniele Marcelle. Uma proposta heterodoxa para o ensino de português a falantes de espanhol. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p.57-80.
- JÚDICE, N. & PINTO, P.F. *Para acabar de vez com Tordesilhas*. Lisboa: Colibri, 1998.
- JÚDICE, Norimar. A avaliação: um instrumento de diálogo. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português língua estrangeira: leitura, produção e avaliação de textos*. Niterói: Intertexto, 2000. p.55-64.
- JÚDICE, Norimar. Ensino de português para hispanofalantes: transparências e opacidades. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002.p.37-56.
- JÚDICE, N. *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros*. Niterói: Intertexto: 2005.
- SCARAMUCCI, M. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In: CUNHA, M.J & SANTOS, P. *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Ed.Unb, 1999. p 105-112.

SEOW, Anthony. The writing process and process writing. In: RICHARDS, J.C.& RENANDYA, W.A. *Methodology in language teaching: an antology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. p. 315-320.

SOUZA, Luis Carlos. Um olhar comunicativo sobre a atividade de leitura em materiais didáticos de PL2. Dissertação de Mestrado. UFF, 2003.

ANEXO I

Instrução - Tarefa

Como a minunciosa descrição de Caminha, cujo objetivo era escrever apenas “o que viu” ao Rei de Portugal, você deverá escrever uma carta a um amigo. Nela, deve prevalecer a descrição da sua chegada ao lugar retratadona foto a seguir.

- Fotos: Ouro Preto (MG) Acessem:
<http://www.cidadeshistoricas.art.br/ouopreto/index.php>



Texto Acadêmico recebido em: 09/09/2013

Processo de Avaliação por Pares: (Blind Review – Análise do Texto Anônimo)

Publicado na Revista Vozes dos Vales - www.ufvjm.edu.br/vozes em: 01/10/2013

Revista Multidisciplinar Vozes dos Vales - UFVJM - Brasil

www.ufvjm.edu.br/vozes

UFVJM: 120.2.095-2011 - QUALIS/CAPES - LATINDEX: 22524 - ISSN: 2238-6424