

ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE ÁRABE¹

Bianca Graziela Souza Gomes da Silva^{1*}

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência com ensino de português língua estrangeira para falantes de árabe no primeiro curso de graduação em português no mundo árabe. O objetivo é apontar alguns problemas na aprendizagem do português dos alunos do primeiro e segundo anos do Programa de Graduação do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Aswan entre os anos 2015 e 2016; discutir possíveis interferências da L1 dos estudantes, a língua árabe, e apresentar algumas atividades sugeridas para dirimir os problemas de aprendizagem. Orientamo-nos nos princípios da Linguística Aplicada no que tange às discussões sobre metodologias de ensino de língua estrangeira.

Palavras-chave: Ensino de Língua Estrangeira, Português Língua Estrangeira, Língua Árabe.

Abstrat: This article presents an experience with teaching Portuguese as foreign language for Arabic speakers. The goal is to point out some problems during the Portuguese learning process by students from the first and second years of the Graduation Program of the Department of Portuguese Language from the University of Aswan in Egypt, in the academic year 2015-2016; discuss possible interferences of students' L1, the Arabic language, and present some activities suggested to diminish any learning problems. Our orientation is upon the principles of Applied Linguistics about the discussions on methodology of the teaching of a Foreign Language.

Keywords: Teaching of Foreign Language, Portuguese as Foreign Language, Arabic Language.

Introdução

Há dois cursos de graduação em língua árabe no Brasil e se tem notícias de alguns centros de ensino de língua portuguesa no mundo árabe. No entanto, na Universidade de Aswan, no Egito, em 2014, teve início a primeira Graduação em Língua Portuguesa no mundo árabe. Disponibilizar meios de adquirir conhecimento das línguas deve ser um objetivo de todos os países e de suas políticas linguísticas, assim como a fundamentação teórica do ensino e da aprendizagem sobre as necessidades e as características dos educandos. Nesse intuito, desenvolveu-se uma pesquisa nesse novo departamento de língua portuguesa a

¹Professora Doutora do Departamento de Letras Orientais e Eslavas da Faculdade de Letras da UFRJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil; biancagraziela@letras.ufrj.br. *Este artigo é fruto de pesquisa desenvolvida durante o pós-doutoramento na Universidade de Aswan, Egito.

fim de que, em parceria, as universidades envolvidas² trabalhem para a propagação do árabe e do português, provendo recursos para aprendizagem desses idiomas e tendo um olhar especial para as necessidades dos aprendizes, para suas peculiaridades; para a pluralidade – alunos árabes aprendendo o português no Egito.

O Conselho da Cooperação Cultural do Conselho da Europa fundamenta seu trabalho de alcançar a maior unidade possível entre seus membros sob três princípios. Um deles é o reconhecimento de que, para o alcance de seus objetivos de integração, é necessário se conhecer melhor as línguas vivas, ou seja, conhecer melhor as diversas línguas do território europeu é promover a facilitação da comunicação e das trocas. Nessa perspectiva, acreditamos que políticas de incentivo ao ensino e à aprendizagem do português no mundo árabe e, do árabe, no Brasil, promoveriam a integração dos governos e futuros esforços de cooperação que podem também promover unidade e crescimento a ambos os povos, árabes e brasileiros. Além disso, como aponta Mota (2008) sobre a aprendizagem de línguas:

De fato, o bilinguismo ou, como mais recentemente denominado, o multilinguismo, é cada vez mais comum e a nossa tomada de consciência sobre o fato de que a habilidade de usar duas ou mais línguas além de nossa língua materna parece ser a regra, e não a exceção, se deve, entre outros fatores, à aceleração recente de um processo de globalização cultural e econômica, que aproxima culturas e línguas com uma rapidez e facilidade nunca vistas antes. [...] Em função de suas consequências sociais, políticas e econômicas extremamente importantes, sobretudo no mundo contemporâneo, o bilinguismo e o multilinguismo são fenômenos cada vez mais estudados, atraindo um grande número de pesquisadores que, afiliados a diferentes escolas teóricas, abordam esses fenômenos a partir de diferentes perspectivas. Essa variedade de visões torna a “aquisição de segunda língua” um campo fértil de pesquisa que cresce a passos largos. (MOTA, 2008, p.3).

Considerando-se essas e algumas discussões sobre ensino de língua, o objetivo deste artigo é refletir sobre os problemas de aprendizagem dos alunos árabes de português língua estrangeira. Trata-se de estudantes egípcios no curso de graduação da Faculdade de Línguas e Idiomas (Faculdade Alsun) da Universidade de Aswan, Egito. Esse curso de graduação em língua portuguesa é o primeiro do gênero no mundo árabe e esse trabalho é o resultado de reflexões durante dois semestres letivos ao longo da alfabetização de uma turma iniciante (doravante, 1º ano) e o ensino da língua portuguesa à turma de 2º ano, durante um estágio de

² A Universidade Federal do Rio de Janeiro oferece o curso de língua árabe e a Universidade de Aswan, no Egito, o de língua portuguesa. Assim, discute-se, atualmente, uma parceria para desenvolvimento de outras pesquisas docentes e intercâmbios para discentes.

pós-doutoramento nesta Universidade. As observações sobre esse processo de ensino-aprendizagem foram transformadas em material didático – um manual com proposta de ser publicado, que consiste em um ensino didático de alfabetização em português para árabes, principalmente egípcios, levando-se em consideração os problemas de aprendizagem que surgiram durante o processo. Nesse trabalho, apresentamos algumas das reflexões que geraram atividades específicas no livro.

Segundo Soares (2008; p.18), no contexto de cursos de graduação em Português/Inglês em universidades brasileiras, encontram-se problemas como “o uso incorreto das estruturas gramaticais da língua, dificuldades com relação à escolha lexical e ao uso de conectivos, questões relacionadas ao nível da organização do discurso e a falta de familiaridade com as convenções que regem o texto acadêmico na língua inglesa”. Considerando a possibilidade de problemas no ensino do português para os alunos egípcios, basear-nos-emos, nesse trabalho, nos pressupostos da Linguística Aplicada, na perspectiva de se centralizar na resolução de problemas de uso da linguagem, e de fazer uso também do método qualitativo na pesquisa. O método é relevante, uma vez que se tratou de uma pesquisa de campo com duas turmas de graduação, o segundo ano, com oito alunos, e, o primeiro, com doze.

A leitura de alguns conceitos

Ao se considerar a experiência de ensino que desejamos compartilhar neste trabalho – ensino de português a falantes nativos do árabe – pretendemos refletir sobre alguns conceitos relacionados à metodologia de ensino de línguas e na perspectiva da Linguística Aplicada que, conforme conceito apresentado por Hanna (2012; p.96), trata-se de “amplo campo interdisciplinar de estudo que identifica, investiga, e oferece soluções para problemas que envolvam o uso e os usuários de línguas estrangeiras; é o estudo da língua em relação aos problemas práticos do mundo real”. No que tange a experiência em questão, torna-se importante considerar as ideias de ensino de língua e cultura como indivisíveis (CLAIRE KRAMSCH, 1972).

Segundo a autora, a autonomia da Linguística Aplicada, em relação às outras áreas da Linguística contribuiu para o reforço da noção de que a língua deve ser estudada em relação a um contexto. Para ela, a resposta da investigação desse campo “incidem sobre o dia a dia do aprendizado por meio das inquirições aplicadas a estudos de linguagem como prática social (HANNA, 2012; p.27).

No que tange à categorização da Linguística Aplicada sob três pontos de vista distintos, encontrada em Menezes (2009 *apud* HANNA, 2012), relativo à compreensão da importância da Linguística Aplicada no desenvolvimento de procedimentos práticos, interessa-nos o de “ensino e aprendizagem”, uma vez que este se relaciona aos estudos sobre estratégias de aprendizagem visto que, na experiência de ensino em questão, foi necessário refletir sobre métodos de solução de problemas recorrentes da L1 dos estudantes.

É importante também considerar os princípios fundamentais da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras; neste caso, ensino de português no Egito. Esses princípios foram definidos, dentre outros, a partir do conceito de competência comunicativa, esclarecido por Hymes (1972) em seu artigo *On communicative competence*. Tal conceito foi utilizado pelos linguistas aplicados para nortear os princípios da abordagem comunicativa cuja preocupação está no uso da linguagem apropriada, adequada à situação, o desempenho dos participantes na prática do uso da língua para se comunicar.

A título de exemplo, no que tange aos comentários de Hadley (2001) sobre mais do que essa abordagem ser um conjunto de procedimentos metodológicos, ser, na verdade, um repertório de ideias de ensinar uma língua, registramos o primeiro contato com a turma de primeiro ano. A aula inaugural não foi em uma sala convencional, não havia quadro nem aparelhos de computador e data show. Segundo Hadley, a abordagem comunicativa não elege uma metodologia particular, ou um programa específico; em vez disso, aponta para a flexibilidade no ensino, considerando as preferências dos alunos e suas necessidades. Nessa experiência de primeira aula, conhecíamos a informação de que os novos alunos do departamento (turma de setembro de 2015) estavam com muita expectativa a respeito da nova professora por ser brasileira. Dessa maneira, preparamos uma aula na qual os alunos pudessem conhecer, na língua portuguesa, informações de identificação de si e da professora. Sem recursos suficientes para iniciar a alfabetização, apresentamos à turma um mapa no qual se registravam os lugares de interesse dos alunos: seu país (Egito), sua cidade (Aswan), o país que desejavam conhecer da língua alvo (Brasil), e as cidades das professoras (Rio de Janeiro e São Paulo).

A partir da observação desse mapa, fotocopiado e montado em cartolina, foram sugeridos vários diálogos resultando na aprendizagem das seguintes estruturas:

Eu sou brasileira/Sou a professora de português/Meu nome é/você é aluno/Eu sou aluno/Eu sou aluno de português/Eu sou egípcio, egípcia/Eu sou do Brasil/Sou do Rio de Janeiro/Você

é de Aswan/Eu sou de Aswan/Vocês são alunos/Vocês são do Egito/ Aqui é o Egito/Ali é o Brasil/Aqui é o Brasil/Ali é o Egito, dentre outras.

Posteriormente, esse repertório de palavras novas, assimiladas pelos estudantes empolgados com o estudo do português, foi utilizado largamente para a alfabetização, no que se refere ao estudo de sons inexistentes na língua árabe (/p/ e /v/), de encontros consonantais (*pr* e *br*) e dígrafos (*gu* e *qu*), também ausentes nesse sistema; e, posteriormente, na formulação das primeiras frases, a apresentação do verbo *ser* (*eu sou, você é*), não usado em árabe no presente do indicativo. O contato com a abordagem comunicativa proporcionou-nos a visão da necessidade de utilização de meios pedagógicos concernentes a uma comunicação de vida real. Eram estudantes egípcios muito interessados pelo Brasil, sua cultura, seu povo.

Princípios pragmático-funcional e intercultural passaram a fundamentar, a partir da metade dos anos 80, a nova orientação no ensino de línguas, uma orientação pragmática. As obras didáticas que se fundamentam nesses princípios adotam a abordagem comunicativa, principalmente, e a abordagem intercultural cujo objetivo é a aquisição da competência comunicativa. No caso da abordagem comunicativa, parte-se de experiências, de conhecimento, de aspectos culturais e de motivação trazidos pelos alunos; são parceiros ativos que precisam ser motivados a aprender de forma consciente e criativa. Nesta parceria, o professor é um facilitador dos processos de aprendizagem, na promoção da integração social na língua-alvo.

Segundo Schneider (2010) a competência comunicativa também implica competência intercultural, a qual requer vontade de aprender ‘com’ o outro, não somente ‘sobre’; isto é, reconhecer semelhanças e diferenças interculturais. Essa aprendizagem intercultural precisa ser viabilizada pelos professores e pelas obras didáticas. Portanto, nessas abordagens, comunicativa e intercultural, os alunos e suas necessidades (sócio) linguísticas e as diferenças e semelhanças interculturais são o que há de mais importante, além dos objetivos da aprendizagem. A postura do professor diante da língua e da cultura do aluno é um ponto que nos interessa na abordagem intercultural, uma vez que se trata de ensinar o português a alunos árabes, ou seja, a alunos de língua e cultura bem diferentes da língua alvo. A formação intercultural do professor³, segundo a autora, é “vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural” (SCHNEIDER, 2010). Na experiência em questão, essas diferenças interculturais foram ponto de partida para aumentar a motivação dos estudantes de aprenderem a língua portuguesa e a

³ No caso, trata-se de professora com formação em língua e cultura árabes.

cultura brasileira. Desconsiderar o interesse pela cultura alvo seria desconsiderar interesses pessoais e profissionais dos estudantes.

Essa discussão nos remete, ainda, à ideia de ecletismo no ensino de línguas estrangeiras no que consiste à capacidade necessária do professor de fazer escolhas de métodos que atendam às necessidades e características de seu contexto de ensino. Muitos procedimentos metodológicos foram planejados para ambientes padronizados e idealizados; salas de aula convencionais que não atendem, como no exemplo exposto acima, às diferenças contextuais e individuais. Sobre esse assunto, Vilaça (2008) comenta que tal ecletismo acarreta no aumento da responsabilidade do professor em relação às suas práticas e escolhas. No que consiste à era Pós-método, o professor precisará de uma formação que o permita compreender melhor o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira; nessa perspectiva, atua como pesquisador em seu próprio contexto de ensino, na sua sala de aula, como consequência da era Pós-método. Citando autores como Bailey (2001) e Nunam (2001), Vilaça (2008; p.84) aponta, ainda, que “É cada vez maior o emprego de metodologias qualitativas que visam compreender, descrever, e analisar o processo de ensino aprendizagem, com maior frequência para pesquisas de base etnográfica, pesquisa-ação e prática exploratória”. Essas reflexões foram de extrema importância para as conclusões que ora apresentamos.

Problemas de aprendizagem e reflexões sobre o ensino

Como mencionado, a experiência de ensino do português se deu com dois grupos de alunos egípcios da Universidade de Aswan: o 1º ano, alunos ingressantes do ano letivo setembro de 2015 a junho de 2016; e o 2º ano, alunos que ingressaram no ano letivo setembro de 2014 e que foram observados ao longo do terceiro período (setembro de 2015 a fevereiro de 2016). O objetivo dessa seção é apresentar alguns problemas de aprendizagem desses estudantes, em alguns casos com a demonstração de exercícios, e as possíveis justificativas relacionadas à influência da L1⁴. Muitos problemas surgiram ao longo do ano letivo em questão, tais como:

⁴ Consideramos, nesse caso, o árabe a L1 dos estudantes, sua língua nativa; em alguns exemplos, no entanto, observamos que os alunos foram influenciados pelo inglês, considerada nesse caso L1, uma língua aprendida e usada em grande escala pelos egípcios.

· As vogais – problema fonético-ortográfico, devido à forte influência do inglês e do francês, as referências de línguas que os estudantes dispunham. Casos em que os estudantes trocavam uma vogal por duplas de vogais ou vice-versa, cujo som em inglês ou francês teriam correspondência. Quando percebemos esse problema, passamos a enfatizar os sete sons vocálicos orais do português, assim como as vogais nasais, já que, no árabe, há, apenas, três sons vocálicos orais apresentando algumas variações.

• Verbo *tomar* – problema semântico-lexical, em exemplos como *Tomar banho* e *Tomar café*. Num mesmo exercício, uma aluna do 1º ano questionou como seria possível que o mesmo verbo usado com o sentido de “beber algo” pudesse significar “banhar-se”. Em árabe, é comum o uso do verbo *shariba*, beber; introduzimos a informação de que o verbo *tomar* pode ser mais comum que o *beber* nesse sentido (*tomar suco, tomar cerveja, tomar remédio*).

• Tempos verbais no passado – problema morfossintático que foi melhor observado quando do testemunho de uma aluna do 2º ano (aluno R2): “Tem muitos tempos no passado”, na ocasião do estudo do pretérito mais que perfeito. Ela quis retomar a diferença entre Perfeito e Imperfeito. Esse problema para compreensão e uso das formas verbais no passado pode se dever ao fato de, na língua árabe, só haver duas conjugações, o perfectivo (o pretérito perfeito) e o imperfectivo. As noções verbais de pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito, futuro do presente e do pretérito, assim como as formas de subjuntivo e imperativo são formadas a partir do imperfectivo com auxílio do verbo *ser*, como verbo auxiliar, com partículas e advérbios. Neste caso, recorreremos muitas vezes à tradução em árabe, de forma contrastiva.

• Confusão entre imperativo e subjuntivo – problema semântico e morfossintático também observado na turma de 2º ano, para o qual também houve o compartilhamento de dúvidas pelos alunos – “Não consigo distinguir imperativo e subjuntivo”. Falamos da intenção comunicativa, a expressão de desejo X a ordem, o pedido direto. A questão de ambas as formas saírem do presente do indicativo (Que eu fale *versus* Fale agora). Usamos exemplos do tipo “Filho, *pegue* o dever agora para fazer!” *versus* “Filho, quero que *pegue* o dever agora para fazer”, nos quais, o imperativo expressa uma ordem direta ao interlocutor (o filho) e, o subjuntivo, um desejo. Discutimos essa diferença a partir da intenção comunicativa, ou seja, a intenção de dar uma ordem expressa, o que envolveria também o tipo de relação entre mãe e filho; ou um pedido, uma orientação, até uma ordem atenuada.

• **Concordância em Gênero** – problema morfossintático, para os quais há duas motivações. A primeira, como é de se esperar, está relacionada ao fato de não haver uma relação unívoca de gênero entre as palavras do árabe e do português. Dessa forma, em todas as aulas, tem sido necessário o esclarecimento do gênero de alguma palavra para os alunos. Palavras como *carro*, do gênero masculino em português e feminino no árabe, são exemplos comuns de dúvidas, pois surgem nas lições. A segunda motivação para esse problema foi a primeira impressão dos alunos de uma diferença de gênero em que a vogal *o* marca o masculino e a *a*, o feminino. Isso se deu por conta dos primeiros exemplos estudados: aluno/aluna, egípcio/egípcia, menino/menina. Na introdução do par professor/professora, a vogal final *a* foi interpretada como marca de gênero feminino em qualquer palavra, resultando da dificuldade pelos estudantes de assimilar que uma palavra como *problema* é do gênero masculino em português.

Os problemas a seguir, diferente dos mencionados acima, foram selecionados para serem discutidos nesta seção por vários motivos como persistência do problema, oportunidade de levantamento de dados para exemplos, abrangência do problema na turma e seleção necessária pelo tipo de texto que ora apresentamos (um artigo). Mostramos, assim, os três problemas selecionados e algumas reflexões ao longo da pesquisa:

Problema fonético-ortográfico com consoantes

Durante a alfabetização da turma de 1º ano e, ao longo dos oito meses de pesquisa, foram observados problemas de nível fonético-ortográfico com algumas consoantes do português. Todos eles foram identificados como problemas resultantes da influência da L1, no caso, o árabe, como mostrado no quadro a seguir:

Letra	Valor Fonético	Letra árabe	Valor Fonético	Observações sobre os tipos de problemas encontrados na prática linguística:
P	/p/	----	----	Os alunos liam e escreviam palavras portuguesas com <i>b</i> , no lugar de <i>p</i> .
S	/ʃ/	ش	/ʃ/	A pronúncia do <i>s</i> com som de /x/, típica do dialeto carioca, fazia com que os alunos pensassem se tratar da letra <i>x</i> .

J	/ʒ/	ج	/g/	Para as palavras escritas com <i>j</i> , os alunos liam /g/.
H	----	ه	/h/	Pronúncia /ha/ nas palavras iniciadas com h.

A língua árabe não apresenta o fonema /p/, porém, os estudantes conheciam o alfabeto latino, das línguas que aprenderam na escola, o inglês e o francês, por exemplo. Assim, um problema constante durante a alfabetização e, ainda, na primeira avaliação ao fim do primeiro semestre, foi a troca desse fonema pelo /b/, em algumas palavras, fonema de mesmo ponto (bilabial) e modo de articulação (plosiva) que *p*; no alfabeto árabe, há o fonema /b/, cujo grafema é ب (ba). Registramos várias situações nas quais os estudantes trocavam na escrita e na leitura esses fonemas, como na palavra “prova” várias vezes usada como *brova* (aluno M1). O adjetivo *bonito* foi usado nas respostas das avaliações como *ponito*, inclusive para qualificar a cidade em que moram: (1) *Aswan é uma cidade muito **ponita*** (aluno N1). Outros exemplos são *pombinha*, um prato típico da região, para o qual falavam *bombinha* e *barabéns*, em vez de “parabéns”. Essa questão foi considerada muito relevante uma vez que observamos exemplos dessa interferência em outras pessoas da cidade em relação às palavras do inglês escritas com *p* e pronunciadas com /b/, como *pain*, *dor* e *Pepsi*, /bein/ e /bebsi/.

Para a conscientização do problema, registramos na lousa alguns estrangeirismos na língua árabe escritos nesse idioma com *b*, porém, originalmente, grafados com *p* para mostrar a necessidade de atenção e esforço na pronúncia desse fonema:

Echarpe اشراب /isharb/
 quepe كاب /keb/
 piano بيانو /bianu/
 paletó بالطو /balitu/

Para esse problema, foi necessário um treinamento baseado na leitura de várias palavras com *p* e *b*; a partir disso, quando entravam em contato com palavras com *p*, davam uma pausa antes de pronunciar para capricharem na pronúncia ou, depois de uma pronúncia errada, auto corrigiam-se.

Outro problema detectado foi a dúvida causada pela nossa pronúncia do *s* carioca que, para os alunos, pareceu /ʃ/. Dessa forma, a turma relacionou à letra *x*, cujo equivalente, em árabe é ش (shim), com som de /ʃ/. Para solucionar esse problema, apresentamos aos alunos

a variação regional muito característica do português, em relação, por exemplo, a fala dos cariocas e paulistanos, no caso, as duas origens dos professores nativos em contato com a turma. Considerando o objetivo principal do ensino de línguas estrangeiras – tornar possível a comunicação entre o aluno e os falantes do idioma alvo – Takahashi (2008) cita as condições para o entendimento de objetivos propostos por Roulet, entre as quais, registramos “comunicar-se satisfatoriamente em uma comunidade linguística não é simplesmente questão de conhecer uma língua pura, homogênea e monolítica; é preciso saber ao menos compreender e se possível empregar diferentes variedades da língua usada numa comunidade específica” (ROULET, 1978; *apud* TAKAHASHI, 2008). A questão da variação linguística foi abordada durante o processo de alfabetização, dentre outros motivos, pela percepção dos próprios alunos ao observar as variedades regionais em contato com eles.

A letra ج (jim) da língua árabe corresponde ao *j*, do português. No entanto, em quase todo Egito, o *jim* é pronunciado como /g/, em vez de /ʒ/, como nas palavras *gamila* (jamila), *gabal* (jabal) e *gaamaa* (jaamaa), respectivamente, *bonita*, *montanha* e *universidade*. Nesse caso, para os árabes egípcios, as palavras em português grafadas com *j* foram pronunciadas com /g/. Houve a necessidade de um esclarecimento aos alunos do que representava a letra árabe ج (jim) no alfabeto fonético internacional para que entendessem que, nas palavras da língua portuguesa, o *j* tem o som / ʒ /. Essa influência do árabe não se limitou à leitura dos estudantes. Houve uns casos em que, na redação livre, o *g* foi usado em contexto de *j*, como no exemplo a seguir:

(2) Viagem a luxor (Aluno S1)

Eu e minhas amigas e meus professores **viagamos** para luxor de ônibus
Primeiro, visitamos Vale dos Reis. o Vale dos Reis é muito bem

Esta tendência dos alunos foi trabalhada em sala a partir de reflexões sobre a diferença de sua pronúncia, própria do Egito. Porém, percebemos ser um problema que necessitava de muita intervenção, já que ainda é observado nos alunos de 2º ano, conforme mostramos abaixo:

(3) Meu pai chama-se Mamsouh. O pai, cujo trabalho toma muito tempo é difícil. Ele com quem me falei está sempre nervoso. seu irmão **viaguei**. (aluno A2)

Nesse período, estávamos trabalhando o uso dos pronomes relativos com essa turma e, num texto de tema livre, o aluno produziu a sentença *seu irmão viajei* na tentativa de usar o pretérito perfeito *seu irmão viajou*. Talvez seu objetivo fosse usar a forma *viajei*, uso equivocado a se considerar o sujeito, e se confundiu com a diferença de som entre os grafemas *j* e *g*.

O último problema a ser apontado diz respeito a um caso no qual o árabe parece não ter sido a língua a influenciar os estudantes. Trata-se da sonorização do *h* em palavras iniciadas por essa letra. Ainda que tenhamos esclarecido aos alunos que, no português, o *h* no início de palavras não tem som, em comparação com a letra *هـ ha* do árabe, alguns estudantes reproduziam o som desse grafema no inglês, como no caso do aluno que leu a palavra *habitante* como /habitãti/, em vez de /abitãti/.

Problema semântico-lexical

O problema semântico-lexical selecionado foi o da confusão entre os verbos *ser* e *estar*. No que consiste à previsão do professor de alguma tendência a determinado erro motivado pela diferença entre o sistema da L1 dos estudantes e da língua alvo, registramos os comentários de Teixeira (2008) sobre a proposta behaviorista relacionada ao ensino/aprendizagem de línguas. Segundo ela, essa perspectiva trouxe duas implicações principais e uma delas é a de que “os professores precisariam direcionar o ensino para as estruturas consideradas difíceis, ou seja, aquelas que apresentam diferenças na L1 e na L2 dos alunos” (TEIXEIRA; 2008, p.39). Essa questão nos fez refletir sobre o ensino do verbo *ser* no português pois partimos, inicialmente, da hipótese de que os estudantes árabes teriam problemas para usar as formas desse verbo, já que, no árabe, o verbo *iakunu*, *ser/estar*, só é usado no passado e no futuro; no presente, só como verbo auxiliar. As sentenças em árabe que expressam estado, condição e circunstância, equivalentes a Eu sou brasileiro/Eu estou doente/eu sou do Egito/Eu estou feliz em português, dispensam o uso do verbo *iakunu* (*ser/estar*). Entretanto, os estudantes assimilaram essa estrutura e apresentaram problemas, na verdade, com a diferença de sentido entre os verbos *ser* e *estar*; uma questão de interferência da L1. Trata-se de problema de compreender e usar estruturas como *Eu sou doente/Eu estou doente* cuja diferença repousa no fato de, no caso de ‘sou’, expressar o sentido permanente; no caso de ‘estou’, uma situação temporária. Na língua corrente no Egito, o árabe coloquial egípcio, essa diferença seria expressa com adjetivos distintos ou, em contextos comunicativos variados, com o uso de partículas como *lisa*, que pode ser traduzida por *ainda* para expressar

um estado que até o momento não se alterou. No caso dos alunos do 2º ano, que, como mencionado acima, já estavam num estágio mais avançado aprendendo as formas relativas, ainda observamos o problema com a confusão entre os verbos *ser* e *estar*. Observe, a seguir, o texto de um aluno do 2º ano, escrito durante a aprendizagem dos pronomes relativos:

(4) Meu nome é ____tenho 19 anos, meu pai **está** engenheiro que trabalha na firma. Minha mãe **está** dona de casa. A casa onde nós moramos **está** muito grande, meu irmão tem 11 anos, ele vai para a escola em que fica a lado de casa. meu pequeno irmão com quem sempre falo **está** muito simpático. (aluno H2)

Nesse texto, podemos observar o uso do verbo *estar* em quatro ocorrências onde deveria ser usado o verbo *ser*: *meu pai está engenheiro, minha mãe está dona de casa, a casa onde nós moramos está muito grande, meu pequeno irmão com quem sempre falo está muito simpático*. Repare que o aluno parece não apresentar dificuldades para construir as estruturas relativas que acabara de aprender. O que nos causou surpresa uma vez que, em pesquisa desenvolvida com essa turma sobre a aprendizagem das relativas do português por esses alunos tínhamos como hipótese que eles apresentariam problemas de aprendizagem já que, no árabe, é gramatical uma sentença relativa com cópia similar à estratégia copiadora muito comum como forma não padrão no português (SILVA, 2005, 2011). Nessa pesquisa⁵, observamos que, ao contrário do que esperávamos, os alunos não tenderam a reproduzir a cópia do pronome relativo em sentenças como *meu pequeno irmão que sempre falo com ele está muito simpático* como resultado da influência da L1 sobre a língua alvo. Eles se apegaram a estrutura complexa da sentença relativa em português o que pode ser uma postura comum aos alunos de língua estrangeira. E, lembrando Lessa (1988), em comentários sobre o audiolingualismo, concluímos que, ainda que possamos prever os erros dos alunos a partir da análise contrastiva entre as duas línguas envolvidas, não podemos concentrar as atividades do curso nas diferenças detectadas entre a primeira e a segunda línguas. Percebemos, com a experiência, que, como já se tinha discutido, os erros dos estudantes nem sempre repousam nas estruturas divergentes entre a L1 e a língua estrangeira. Partimos, assim, para o real problema dos estudantes: assimilar os contextos adequados para o uso do verbo *estar* o qual

⁵ Os resultados da pesquisa realizada com os alunos do 2º ano do Departamento de Língua Portuguesa da Universidade de Aswan estão registrados em outro artigo, sobre a aprendizagem das estratégias de relativização; e também estão relacionados à nossa pesquisa de pós-doutoramento nessa Universidade.

existia, na turma nova, o primeiro ano, e perdurava na turma antiga, o segundo ano. Observemos outro exemplo de aluno do segundo ano na mesma atividade de produção textual. Em seu texto, ele faz menção a seu dia a dia por meio de uma oração relativa citando a região onde se encontra sua universidade, a região do Sahara, na cidade de Aswan. A turma ainda não havia estudado verbo *ficar* com sentido de *localizar-se*. Dessa maneira, esperávamos o uso do verbo *ser*.

(5) Tudo dia, eu vou para a universidade onde **está** na Saara de Assuão. (aluno A1)

Nesse caso, mais do que a ideia de permanência do verbo *ser*, esperávamos que a aluna usasse o verbo *ficar*, que já havia sido introduzido para expressar a informação de onde se encontra algum lugar. A aluna anterior (aluno H2) usou o verbo *estar* em contexto de característica permanente, porém, no que se refere a lugar, usou a frase *a escola em que fica a lado de casa*.

Foram introduzidos uma série de exercícios que enfatizavam as diferenças básicas no uso desses dois verbos em português. Tais atividades foram retiradas de um livro didático destinado ao ensino de português língua estrangeira⁶. Vejamos algumas frases do exercício:

- .1. Complete com **ser** ou **estar**.
1. O quadro da sala _____ limpo.
2. O pai _____ em casa.
3. Os prédios _____ altos.
4. O banco _____ fechado.
5. Meus primos _____ do Norte do Brasil.
6. A caneta _____ em cima da mesa.
7. Nosso professor _____ muito simpático.
8. Eu _____ cansada.
9. O João Alfredo _____ doente.
10. Eles _____ no restaurante.
11. Ela não _____ atrasada.
12. O Pedro _____ um rapaz muito inteligente.
13. A sopa _____ boa, mas _____ fria.
14. Minha casa _____ grande.
15. A Ana e o João _____ na Inglaterra.

⁶ Gramática Ativa 1, de Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra

Agora, observemos que, mesmo depois da ênfase dada às diferenças de sentido entre os verbos *ser* e *estar*, ainda tivemos três alunos do 1º ano, dos doze da turma, que insistiram no erro devido, segundo nossa conclusão, a influência do árabe, cuja estrutura dispensaria o uso do verbo, *iakunu*, a mesma forma verbal para os dois significados em questão (*ser* e *estar*).

(6) Frase 10.: Eles **são** no restaurante (em vez de *Eles estão no restaurante*). (aluno S1)

(7) Frase 12.: O Pedro **está** um rapaz muito inteligente (em vez de *O Pedro é um rapaz muito inteligente*). (aluno SR1)

(8) Frase 10.: Eles **são** no restaurante (em vez de *Eles estão no restaurante*). (aluno R1)

No caso da última imagem, o aluno corrigiu a Frase 13 A sopa está boa, mas está fria para A sopa é boa, mas está fria porque a tendência da turma foi o uso da forma *é* e confirmamos essa possibilidade. O falante nativo poderia também usar a forma *está* para poder atenuar a crítica ao fato de a sopa estar fria. A informação *está boa* viria primeiro, como oração principal, para tornar menos ofensiva a informação expressa na oração adversativa *mas está fria*. No entanto só observamos a autocorreção da aluna posteriormente.

O último exemplo que apresentamos é de um texto escrito por um aluno do primeiro ano depois de uma aula da disciplina Textos, na qual os professores fazem leitura e interpretação com a turma. O texto era sobre as características das pessoas e, nesta seção, do livro didático, trabalha-se adjetivos. A proposta de redação era referente ao “tipo ideal” dos alunos, como deveria ser a pessoa considerada ideal para um futuro relacionamento e é possível perceber na frase *Suas roupas está muito moderno e bonito* que a estudante (aluno ND1) ainda não lida muito bem com o contraste permanente/temporário no uso dos verbos *ser/estar*:

(9) Meu tipo ideal

meu namorado têm 25 anos. Ele é alto, esportista e simpático. seus olhos é preto, é branco. seu cabelo é curto é preto.

Ele tem a barba. **Suas roupas está muito moderno e bonita**. Ele é intelectual. Ele gosta conhecer línguas. Ele conhece espanhol, alemão e italian e inglês.

Há ainda outras observações a serem feitas sobre esse texto, como a questão das letras minúsculas no início das frases, por exemplo; também uma influência da língua árabe, na qual

não há diferença entre letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, não pudemos abordar nesse texto todos os problemas observados nesse grupo de alunos durante seu primeiro ano de estudo da língua portuguesa. Seguimos às observações de caráter discursivo-textual.

Problema discursivo-textual (retórica contrastiva)

No segundo mês de estudo, os estudantes fizeram uma viagem sobre a qual escreveram, posteriormente, um texto. Nesses textos, percebemos que a retórica inglesa da posição obrigatória de adjetivo antes do substantivo influenciava os alunos. Nesse caso, não era a influência do árabe, uma língua na qual o adjetivo é posicionado, obrigatoriamente, após o substantivo. O inglês, dessa maneira, era a L1. A seguir, apresentamos os exemplos:

(10) ontem eu e meu departamento fomos a **louxor cidade** para vimos os efeitos de histórica com templo de louxor e templo de karnak. em seguida nos fomos mosteiro baharie nos standamos no café. E Hà no louxor vale dos reis e ha no vale de louxor muitos cemiterios para **egpcio reis** com tothonkamon. nos fazemos piguenique no nilo. nos votamos Aswan seus horas. (aluno Mh1)

(11) Luxor é uma cidade muito bonita. Eu e meus amigos foram para ele no último sábado. Nós vistamos um monte de templos. por exemplo, **Karnak templo** e **Luxor templo**. (aluno Ss1)

É importante observar que, no texto (10), o aluno varia entre a retórica inglesa, língua muito corrente no Egito e a retórica do português, língua alvo. Ele começa o texto falando sobre *louxor cidade* (Luxor city) e depois menciona, na ordem da língua portuguesa, *Templo de louxor* e *Templo de Karnak*⁷, os mesmos exemplos que outros estudantes escreveram com a ordem do inglês. Em seguida, ele escreve em outro período (E há em Luxor, o Vale dos Reis e há no Vale de Luxor muitos cemitérios para os reis egípcios, como Tutankhamon.) o sintagma nominal *egípcio reis*, em vez de *reis egípcios*. O outro aluno (Ss1), no entanto, cita, na retórica inglesa, os tempos de Luxor e Karnak, *Karnak templo* e *Luxor templo*.

A pesquisa envolvendo os erros dos alunos objetivou uma reflexão sobre o ensino de língua estrangeira no contexto mencionado. Dessa maneira, concluímos esta seção com as reflexões de Richardes (2006) – segundo o qual o aprendizado de língua envolve tentativas e

⁷ Esse passeio foi muito significativo para os estudantes pela nossa oportunidade de interação com a língua portuguesa. Foi patrocinado pela Universidade e a cidade de Luxor é considerada o local onde estão um terço dos monumentos do mundo.

erros na busca pelo objetivo final, a aptidão no uso da língua com precisão e fluência – e Hymes (1972):

não basta saber as regras gramaticais da língua. É necessário saber o que dizer para quem, em quais circunstâncias e de que maneira, ou seja, as regras da gramática são inúteis sem as regras de uso da língua. Assim sendo, o objetivo real da pesquisa em Linguística deve ser o estudo de como a língua se manifesta em diferentes contextos, com pessoas diferentes falando sobre tópicos diferentes e com propósitos variados (HYMES, 1972, p.12; *in* TEIXEIRA, 2008, tradução da autora).

Considerações Finais

Pensar o ensino de português língua estrangeira num contexto novo – novo curso de Graduação em Língua Portuguesa da Faculdade de Línguas e Tradução, Alsun, da Universidade de Aswan, no Egito – foi um desafio que tornou possível refletir sobre nossa prática docente – ensino de língua árabe numa universidade brasileira.

O contato com as novas reflexões sobre o ensino de língua estrangeira, a abordagem comunicativa, a era Pós-método, viabilizam estratégias variadas de ensino nos dois ambientes mencionados, cujo desafio tem sido romper com as barreiras da distância entre os idiomas, a L1 e a língua estrangeira, a fim de desenvolver a competência comunicativa dos estudantes.

Essa experiência com as turmas do curso de português em Aswan foi satisfatória no que tange aos resultados das turmas desses dois períodos de ensino de língua – os alunos foram bem sucedidos nos exames oral e escrito de língua portuguesa e seguiram para o segundo ano letivo – e poderá contribuir com a prática de professores de português para árabes, seja no exterior, em outros cursos futuros de graduação em português em universidades árabes, seja no Brasil, com ensino a imigrantes árabes desejosos de aprender o idioma com o qual passam a conviver.

Referências

COIMBRA, Isabel e COIMBRA, Olga Mata. *Gramática Ativa 1*. Ed. Lidel. Versão brasileira de Lamartine Bião Oberg e Alice Ferreira Fernandes. Lisboa: 2014.

HADLEY, Alice Omaggio. *Teaching language in context*. 3rd. Ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

HANNA, Vera Lucia Harabagi. *Línguas estrangeiras: o ensino em um contexto cultural*. São Paulo: Ed. Mackenzie, 2012 – (Coleção conexão inicial; v.2)

HYMES, D. *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. 2nd. Ed. Oxford:1972

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed da UFSC, 1988. P. 211-236.

LIMA, Emma Eberlein O.F, LUNES, Samira A. *Falar...Ler...Escrever...Português: um curso para estrangeiros*. São Paulo: Ed. E.P.U, 1999.

MOTA, Mailce Borges. *Aquisição de segunda língua*. Centro de Comunicação e Expressão, UFSC. Florianópolis:2008.

RICHARDES, J. C. *Materials Development and Research – Making the Connection*. In: RELC Journal, Vol.37, 1, 2006, p.5-26.

SCHNEIDER, M. N. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. 2010.

SILVA, Bianca Graziela Souza Gomes da. *O caminhão que eu trabalhava com ele subia qualquer ladeira: um estudo sobre a gramaticalização do que*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. (Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa), 2005.

_____. *As estratégias de relativização na escrita de portugueses dos séculos XVI, XVII e XVIII*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras. Mimeo. (Tese de Doutorado em Língua Portuguesa), 2011.

SOARES, Doris de Almeida. *Introdução à Linguística Aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de Língua Estrangeira1*. Anais do I Simpósio de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2008.

TAKAHASHI, Neide Tomiko. *Textos literários no ensino de português língua estrangeira (PLE) no Brasil*. (Dissertação de Mestrado), USP. São paulo:2008.

TEIXEIRA, Luciana do Amaral. *Teorias de aprendizagem de segunda língua*. (Dissertação de Mestrado), PUC-RJ, Certificação digital N° 0610472/CA, p. 37-55

VARGENS, João Baptista M. et al. *Português para falantes de árabe*. Rio Bonito (RJ): Almadena, 2007.

VILAÇA, Márcio L. C. *Método de Ensino de línguas estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo*. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, V. VII; N° XXVI, p. 73-88; jul-set 2008.

Artigo recebido em: 22/08/2016.

Artigo aceito em: 19/12/2016.

Artigo publicado em: 23/12/2016.