

Do projeto piloto ao estudo longitudinal: a importância de um projeto piloto na pesquisa qualitativa

Danielli Neves Matias Santosⁱ

Resumo: Este artigo é o resultado de uma pesquisa de doutorado em didática de línguas estrangeiras, realizada entre os anos de 2016-2019 na cidade de Barcelona, Espanha. A proposta do estudo buscou não apenas identificar o que os estudantes de Português Língua Estrangeira pensavam sobre a língua e seus falantes, mas principalmente compreender como essas representações poderiam interferir no processo de aprendizagem e, a partir daí, refletir sobre uma adequação metodológica na prática docente. O objetivo deste artigo é apontar a importância da criação de um projeto piloto no processo de uma pesquisa. Ou seja, este artigo limitar-se-á à reflexão sobre a fase do projeto piloto, realizado em 2016 com o nível A1 de 22 alunos, e o seu impacto na pesquisa doutoral.

Palabras clave: Sociolinguística. Imagens. Didática. Línguas estrangeiras. Pesquisa qualitativa.

From the pilot project to the longitudinal study: the importance of a previous project in qualitative research

Abstract: This article is the result of a doctoral research in foreign language teaching, carried out between 2016-2019 in the city of Barcelona, Spain. The study proposal sought not only to identify what Portuguese foreign language learners thought about Portuguese and the speakers, but mainly to understand how these representations could interfere in the learning process, and from there, to reflect on a methodological adaptation in the teaching practice. The objective of this article is to point out the importance of a pilot project has had in the research process. In other words, this article will be limited to the reflection on the phase of the pilot project, carried out in 2016 with the A1 level of 22 students, and its impact on the doctoral research.

Keywords: Sociolinguistics. Images. Didactics. Foreign languages. Qualitative research.

Tradução: Eider Madeirosⁱⁱ



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons
Compartilha Igual 4.0 Internacional

DLCV – Língua, Linguística & Literatura

ISSN 1679-6101
EISSN 2237-0900

ⁱ Universidad de Barcelona. E-mail: dani.neves78@gmail.com.

ⁱⁱ Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: eidermadeiros@outlook.pt.

1 INTRODUÇÃO

As imagens influenciam as formas de pensar, os comportamentos e as ações, o que torna necessário que os alunos e professores de Português Língua Estrangeira tenham espaço para refletir, ter consciência e reformular as suas imagens sobre o outro, a sua língua e a sua cultura enquanto aprendem e ensinam.

Como resultado dos fenômenos da prática docente, a pesquisa que deu origem a este artigo tratou da temática das imagens – especificamente relacionadas à língua portuguesa, de modo que se justificasse, posteriormente, a relevância do estudo dessas imagens em consideração à sua prática.

Em uma pesquisa que teve como objetivo identificar a evolução das representações de alunos multilíngues, o tema das representações de línguas foi um ponto-chave, pois manteve a ideia do objeto da pesquisa: as representações/imagens. Por essa razão, o conceito de “imagens de línguas na comunicação intercultural” foi retirado dos autores Araújo e Sá, Melo-Pfeifer e Schmidt (2015). Segundo os autores, as imagens são construções sociais criadas por indivíduos e grupos de acordo com suas histórias de vida e trajetórias e assumem funções semióticas, cognitivas e afetivas. Tais imagens não são estáveis, mas evoluem devido à influência dos discursos sociais, em particular aqueles transmitidos pelos meios de comunicação, que por sua vez são influenciados, entre outros, por fatores históricos, econômicos, políticos e sociais. Em outras palavras, as imagens nada mais são do que diferentes pontos de vista: todos nós construímos imagens o tempo todo; desde que nascemos somos programados pela sociedade para criar imagens de tudo ao nosso redor, por isso, se avaliarmos nosso ambiente, tudo é baseado em imagens; sejam as criadas por nós, sejam as já existentes. Nesse sentido, ao longo deste artigo o termo “imagem” ou “imagens” é utilizado levando em consideração o paradigma apresentado acima.

A presença de diferentes línguas na sala de aula de Português Língua Estrangeira deve ser entendida como um aspecto enriquecedor, característico da realidade da sala de aula. A estrutura da sociedade ocidental, especificamente catalã, caracterizada pelo crescimento demográfico e pelo efeito da constante mobilidade dos indivíduos, transforma a sociedade em um conglomerado de línguas e culturas. Esse cenário implica que a realidade do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras é cada vez mais diversificada do ponto de vista linguístico e cultural.

Nesse ambiente linguístico e cultural, é necessário valorizar e permitir a construção de um ambiente coeso por sujeitos respeitosos às línguas e culturas alheias. Esse contexto requer

uma gama diversificada de conhecimentos, tanto do ponto de vista do ensino quanto do olhar do educando, de modo que o contexto bilíngue catalão tem sido, para este estudo, a primeira forma de compreender a pluralidade em sala de aula do Português Língua Estrangeira.

As línguas fazem parte e estão ligadas às identidades pessoais e culturais. Além das línguas maternas, os sujeitos podem adicionar novas línguas ao repertório linguístico ao longo da vida. A aquisição-aprendizagem e o uso desses novos repertórios linguísticos têm propósitos diferentes: trabalho, educação, intercâmbios culturais e até mesmo a paixão pela própria aprendizagem de línguas. Dessa forma, entende-se que o uso das línguas dependerá dos objetivos e contextos de cada um dos sujeitos envolvidos nesse processo.

2 A PESQUISA

2.1 O estudo empírico

Este artigo é resultado de pesquisa qualitativa e interpretativo-exploratória, que concebe os fenômenos sociais como multidimensionais e multifatoriais. As bases da experimentação e observação do problema das imagens associadas à língua portuguesa foram descritas em duas etapas distintas do processo de pesquisa entre 2016 e 2019 com estudantes adultos de português como língua estrangeira:

1º o Projeto Piloto ou fase de testes, realizado em 2016 com nível A1 de 22 alunos;

2º o Estudo Longitudinal, realizado entre 2016 e 2019. Esta fase foi dividida em três partes que corresponderam aos três anos letivos que o curso de português durou. Do nível A1 ao B2.

Este artigo limita-se à reflexão sobre a fase do projeto piloto e o seu impacto no estudo longitudinal.

2.1.1 Perfil dos alunos

O estudo levou em conta um aspecto relevante do perfil dos alunos que participaram da pesquisa, alguns deles, que declararam ter um nível inicial, tinham algum conhecimento prévio do sistema linguístico e pragmático da língua portuguesa, de modo a não ser um iniciante começando do zero.

Em primeiro lugar, observou-se nas turmas que um certo número de alunos dos quais o nível português era difícil de classificar. Ou seja, verificou-se que tanto no grupo de alunos do projeto piloto quanto no grupo do estudo longitudinal havia sujeitos que poderiam ser categorizados como falsos iniciantes. Esse termo vem do conceito inglês de *falsos iniciantes*, e

tem sido utilizado por autores como Helgesen (1987), conforme seus termos, Swan (1981), Peaty (1987), Martín Peris (1987, 1988, 1993, 1998, 2004) e Beare (2016). Assim, neste artigo assumimos que parte significativa dos informantes que participaram do estudo, no que diz respeito ao seu nível linguístico, fazem parte do que se denomina “*false beginners*”.

2.1.2 O curso

A seguir, é apresentada a tabela de descrição do curso do projeto piloto.

Tabla 1 – Detalhes do projeto piloto

<i>AMOSTRA</i>	<i>ADULTOS COM DIFERENTES GRAUS DE MULTILINGUISMO</i>
<i>VARIÁVEIS DE CONTEXTO</i>	<i>HETEROGÊNEO EM TERMOS DE LÍNGUAS MATERNAS</i>
<i>ESPAÇO</i>	<i>CALLE XXXXXX, 08014 BARCELONA</i>
<i>TEMPO</i>	<i>DIACRÔNICO. AULAS DE 11/07/2016 A 28/07/2016. SEGUNDA E QUINTA-FEIRA, DAS 19H30 ÀS 21H30</i>
<i>ESBOÇO DA CRONOLOGIA DO GRUPO</i>	<i>INICIANTE NÍVEL A1. CURSO INTENSIVO DE 10 HORAS</i>
<i>TOTAL DE ALUNOS</i>	<i>23 ALUNOS INSCRITOS, 21 PARTICIPANTES</i>
<i>NÚMERO DE AMOSTRAS PARA ANÁLISE</i>	<i>16 AMOSTRAS SELECIONADAS PARA ANÁLISE DE SUPERFÍCIE</i>
<i>MANUAL DO CURSO</i>	<i>WEISS, D. (2015). PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS I. JUIZ DE FORA: UFJF</i>

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

2.2 Técnicas e ferramentas de coleta de dados

O projeto piloto consistiu na observação e coleta de dados nas turmas de um grupo de 21 alunos de nível inicial de português (A1), em que o professor foi também o pesquisador e aplicou diferentes atividades ao longo de dez horas de aulas, de forma a testar a eficácia das tarefas para a geração de dados, tendo em conta a preparação de um corpus.

As técnicas e instrumentos utilizados para a coleta de dados foram baseados em teorias de pesquisa sobre ensino e aprendizagem de línguas – conforme Kalaja, Dufva e Alanen (2013), Kalaja (2016), mas ao mesmo tempo apresentaram características diferentes em termos de interpretação dessas teorias, da metodologia de abordagem e do público-alvo. Foi feita uma tentativa de estabelecer, da forma mais consistente possível, os critérios para restringir e selecionar dados para servir ao propósito.

As atividades realizadas com os alunos de português no projeto piloto foram:

A **primeira atividade** foi enviar, a todos os inscritos, um e-mail prévio de boas-vindas ao curso. Eles foram então convidados a responder a este e-mail comentando sobre as razões pelas quais eles queriam aprender português. Este foi o processo de registro.

A **segunda atividade** consistiu em responder a um questionário impresso, com resposta de múltipla escolha. Esta tarefa foi concluída no primeiro dia de aula, 11 de julho de 2016. O objetivo foi elaborar um mapeamento do objeto de estudo e um possível perfil de quem seriam os sujeitos da pesquisa.

A **terceira atividade**, realizada em 14 de julho de 2016, consistiu em uma entrevista pessoal, na qual cada aluno teve que designar uma única palavra que resumisse a língua portuguesa.

A **quarta** atividade, realizada em 18 de julho de 2016, consistiu na realização de um texto semi-reflexivo; os alunos receberam uma folha com a atividade e receberam as instruções.

A **quinta atividade**, realizada a 21 de julho de 2016, consistiu numa conversa informal onde cada aluno deve contar uma memória relacionada com o português (por exemplo, uma cor, um país, uma refeição) e, em seguida, deve explicar o motivo da memória.

A **sexta** e última tarefa, realizada em 25 de julho de 2016, consistiu em uma narrativa visual.

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, também trabalhamos com a observação das aulas e a elaboração de um diário de pesquisa ao longo dela. A partir desses documentos e da coleta de informações, um banco de dados foi criado. As atividades foram pensadas basicamente para o grupo específico, de acordo com o nível de português dos alunos da época.

Os participantes do projeto piloto apenas foram informados de que as aulas faziam parte do doutorado do professor, sem maiores detalhes, para evitar interferir o mínimo possível na produção dos participantes.

Para manter o anonimato dos alunos, no primeiro dia de aula eles foram solicitados a criar um codinome ou apelido. A pesquisa tem exigido atenção de uma abordagem ética, uma vez que existem múltiplos aspectos dessa atividade que implicam considerações para com a comunidade científica; portanto, no primeiro dia de aula os alunos, na lista de atendimento, criaram seu próprio apelido, para que o professor e o pesquisador pudessem localizar facilmente os sujeitos das atividades (fato que repetimos mais adiante, nas atividades do estudo longitudinal, que compôs a pesquisa). O manual de textos das aulas foi enviado em formato PDF e por e-mail aos participantes do curso.

A partir das observações de cada dia das aulas, foi feito um diário do professor, com os aspectos mais relevantes a serem aplicados, posteriormente ao estudo longitudinal. Inicialmente, optou-se pela proposta de Díaz Martínez e Llobera (1997, p. 3), enfatizando o aspecto de uma escrita livre sobre a experiência pessoal do professor e sobre as aulas, a fim de se ajustar aos objetivos do estudo. Para isso, as seguintes perguntas foram tomadas como ponto

de partida: O que aconteceu hoje que me chamou a atenção e que eu quero anotar no meu diário? O que aprendi hoje com os alunos? Por quê? Se não tive novos aprendizados, qual eu acho que pode ter sido a causa? O que eu deveria ter feito? Que emoções experimentei? Que sensações experimentei?

2.3 Análise dos dados

Em relação aos critérios de seleção de dados e análise do discurso, a pesquisa baseou-se principalmente nas contribuições de Bakhtin (1982) e Vygotsky (1978, 1982), que se propõem a estudar a linguagem como fenômeno comunicativo relacionado a um contexto e valores de interlocução definidos pelos protagonistas do diálogo. Ao se propor a analisar o diálogo como zona de co-construção de espaços de intersubjetividade, os autores enfatizam o caráter criativo, a mutabilidade da comunicação dialógica, co-construída em uma zona de estabilidade desigual, e sua conexão com as funções sociais da linguagem.

Na fase de projeto piloto, a coleta de dados realizou uma análise superficial dos dados. Dessa análise emergiram algumas categorias analíticas que, posteriormente, serviriam de ponto de comparação com as imagens que emergiram posteriormente no estudo longitudinal.

Por um lado, a análise foi entendida como o processo de separação dos elementos em partes ou categorias para descobrir e refletir sobre como os dados são compostos, a fim de melhor compreendê-los. Por outro lado, as tarefas analíticas de expressão foram utilizadas para qualificar o protocolo de análise dos dados que seguimos dentro de cada uma das partes ou categorias de análise. É importante ressaltar que a análise dos dados utilizada na pesquisa serviu de guia para responder às questões de pesquisa e corrobora os resultados e conclusões. Portanto, para atingir esse objetivo dentro da análise do projeto piloto e do estudo longitudinal, a análise discursiva foi combinada, focada principalmente na dimensão enunciativa adotada por Fons e Palou (2014) e no processo de codificação temática descrito por Gibbs (2012).

A técnica de coleta de dados no projeto piloto tem sido identificar as imagens e classificá-las em grupos; para fazer isso, concentrou-se em questões de pesquisa:

- Que imagens associam os alunos à língua portuguesa durante o seu processo de aprendizagem?
- Em que medida essas imagens motivam esse aprendizado?
- Quais imagens permaneceram ou não da primeira à última atividade realizada?

Em resposta a essas perguntas, três grandes grupos de categorias de imagens foram identificados, que são detalhados abaixo:

Grupo 1 – As imagens que representam a facilidade/dificuldade de aprendizagem e uso da língua; distância/proximidade com línguas maternas ou outras LE estudadas – ou seja, dificuldades em relação à compreensão e expressão, oral e escrita. Demandas cognitivas quanto à morfologia, fonética, sintaxe, semântica, pragmática e ortografia. A relação entre as línguas maternas e o PLE¹ em comparação com semelhanças e diferenças objetivas (tipológicas) e subjetivas (experimentadas pelos alunos).

Grupo 2 – As imagens que se referiam à relação emocional entre aprendizagem/língua/cultura – ou seja, o prazer/desprazer causado pelo contato com o PLE e seus falantes. Motivação e curiosidade em comparação com as culturas de língua portuguesa. Impressões fonéticas, ritmo, entonação, volume, musicalidade, pronúncia (língua bonita ou feia).

Grupo 3 – As imagens que deram poder social e cultural aos portugueses, bem como a questão do poder econômico e profissional. A utilidade do PLE na ascensão social e cultural e na autopromoção pessoal. O valor e a utilidade do PLE nos intercâmbios econômicos internacionais e no mercado de trabalho. O PLE como um investimento econômico e, portanto, como uma ferramenta para o desenvolvimento econômico e profissional do aluno.

Em síntese, primeiramente foi feita uma análise dos dados gerados em cada uma das atividades realizadas e, em seguida, foi feita uma interpretação e categorização desses dados. Ou seja, cada atividade incluiu três processos de análise: identificação (o que o sujeito diz e como ele diz); interpretação (análise interpretativa das marcas deixadas pelo sujeito); e categorização (formação de grupos temáticos por categorias).

2.3.1 Primeira análise dos dados (recolha e análise interpretativa)

Localização e interpretação dos dados por atividade aplicada aos alunos, com o objetivo de identificar as imagens da língua portuguesa que deles emergem (individuais e em grupo).

Os dados do estudo consistiram em materiais compilados, individualmente, de cada um dos informantes. A análise foi organizada separadamente para que cada grupo de dados pudesse ser minuciosamente explorado e, em seguida, analisado a partir da abordagem do grupo.

2.3.2 Segunda análise dos dados (categorização: fragmentação e codificação)

Classificação das imagens que surgiram de todas as atividades realizadas e formação de grupos temáticos por categorias (individual e grupal).

¹ Português Língua Estrangeira.

Fragmentação dos dados coletados em partes menores para o próximo estágio (codificação).

A codificação, segundo Gibbs (2012, p. 63), é a definição do que são os dados analisados (fragmentos). Optou-se pela codificação aberta, que envolve a leitura reflexiva do fragmento para identificar categorias relevantes.

Construção de categorias emergentes – o que sustenta os resultados e conclusões da pesquisa.

2.3.3 A apresentação da análise dos dados recolhidos

Em relação à lógica seguida na análise, destaca-se que em cada uma das fases do estudo (projeto piloto e estudo longitudinal), com o objetivo de manter maior controle das atividades realizadas por cada informante, foi criado um arquivo composto pelo nome da atividade, a data de conclusão da tarefa e o nome do respondente para cada fase.

A estrela (★) indica a conclusão da tarefa pelo informante e o sinal de menos (-) indica que a atividade não foi executada. Na primeira coluna à esquerda, em posição vertical, são apresentados os pseudônimos dos informantes, as duas colunas centrais, em posição horizontal, indicam a atividade e a data do mesmo e, na última coluna à direita, o número total de atividades realizadas pelo informante no período correspondente. Veja o exemplo abaixo na Tabela 2.

Tabla 2 – Modelo de registro da frequência das atividades realizadas pelos alunos

	1ª ATIVIDADE/DATA	2ª ATIVIDADE/DATA	NÚMERO TOTAL DE ATIVIDADES/INFORMANTE
INFORMANTE 1	★	★	2
INFORMANTE 2	★	-	1
INFORMANTE 3	-	★	1

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

2.3.4 Sobre a geração de dados

A análise dos dados do projeto-piloto foi dividida em seis grupos que se referiram às seis atividades aplicadas nas aulas de português. Assim, por exemplo, como título da primeira análise, temos a Atividade 1 (2016), nível A1, onde a palavra “atividade” refere-se à tarefa realizada pelos informantes, o número “1” à ordem cronológica da tarefa, “2016” ao ano e “A1” ao nível² do curso, e assim sucessivamente ao longo da tese.

² Em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência (2002).

O projeto piloto envolveu um total de 22 participantes. Um desses informantes foi selecionado para este artigo como amostra da análise de dados do projeto (Valle)³, que realizou cinco atividades das seis propostas; os critérios de seleção foram o comparecimento às aulas e a frequência de realização das atividades (mínimo de cinco das seis atividades realizadas no período).

2.3.5 Exemplo de análise de dados no projeto piloto

Atividade 1 (2016) nível A1: “O que te motivou a aprender português?” (pergunta de acompanhamento – e-mail de inscrição no curso)

O primeiro grupo de análise de dados refere-se à primeira tarefa trabalhada com os alunos. Era uma atividade anterior ao início do curso, que consistia em os alunos explicarem as razões pelas quais estavam se matriculando no curso de português.

Enunciado da atividade: *Obrigado pela sua inscrição no curso de português! Antes de começar as aulas gostaria de saber um pouco sobre você. Diga-me o que o motivou a aprender português. Saudações cordiais!*⁴

Dimensão interlocutiva: os estudantes não levaram em conta que realizaram uma atividade de pesquisa, uma vez que assumiram que se tratava de uma atividade destinada às aulas de português, de modo que entenderam que realizaram uma atividade para o professor do curso – o que Labov (1997) aponta como um estilo mais espontâneo do repertório verbal de um falante, que ocorre em situações naturais, em que ele não se sente observado. Ou seja, com essa atividade o objetivo tem sido observar como os sujeitos falam quando não estão sendo sistematicamente observados. Os futuros alunos do PLE desenvolveram um texto por computador; assim, o tipo de escrita e suporte foram tecnológicos. Essa escolha se deve ao fato de que a atividade foi uma resposta a um e-mail enviado em 19 de junho de 2016, antes do início das aulas.

Quadro de participação: por se tratar de uma resposta ao e-mail de boas-vindas ao curso de português, todos os informantes escreveram a sua resposta tendo em conta o destinatário, ou seja, o investigador e professor do curso de português. Assumimos que, por causa disso, todas as respostas foram escritas em espanhol ou português. Esta atividade buscou as razões que cada

³ As outras análises encontram-se nos ANEXOS.

⁴ N. do T.: Retradução adaptada para o enunciado original em português.

um dos sujeitos tinha para aprender português. 18 informantes dos 22 inscritos no curso responderam ao e-mail.

Tabla 3 – Exemplo da Tabela Analítica da Atividade 1 (2016) nível A1: “O que te motivou a aprender português?” (pergunta que acompanha – e-mail de inscrição no curso)

TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA – E-MAIL DO INFORMANTE VALLE
<p>“BOM DIA! ME GUSTARÍA APRENDER PORTUGUÉS, YA QUE TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS, Y ME ENCANTARÍA APRENDER UNA LENGUA NUEVA. ADEMÁS, MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS Y ASÍ PODRÍA ENTENDERME MEJOR CON ÉL. OBRIGADA!”</p>
ANÁLISE INTERPRETATIVA – ATIVIDADE 1 (2016), NÍVEL A1: “O QUE TE MOTIVOU A A APRENDER PORTUGUÊS?” (PERGUNTA ACOMPANHAMENTO – E-MAIL DE CONFIRMAÇÃO DE INSCRIÇÃO NO CURSO)
<p>A ALUNA COM PSEUDÔNIMO VALLE NÃO DEU MUITAS PISTAS SOBRE O QUE A MOTIVOU A APRENDER PORTUGUÊS. INTERPRETA-SE, PELA SUA FALA, QUE ELA GOSTA DE IDIOMAS E QUER APRENDER UMA NOVA LÍNGUA, MAS PARECE QUE NÃO TEM PREFERÊNCIA POR UMA LÍNGUA EM ESPECÍFICO (TENHO UMA GRANDE PAIXÃO POR IDIOMAS). NO ENTANTO, O COMENTÁRIO “<i>ADEMÁS, MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS Y ASÍ PODRÍA ENTENDERME MEJOR CON ÉL</i>” {ALÉM DISSO, MEU CHEFE É PORTUGUÊS E ASSIM PODERIA ME ENTENDER MELHOR COM ELE} INDICA QUE, PARA AA INFORMANTE, O PORTUGUÊS PODE OFERECER UMA VANTAGEM PROFISSIONAL, AINDA QUE NÃO SEJA UMA EXIGÊNCIA EM SEU AMBIENTE DE TRABALHO.</p> <p>LÍNGUA UTILIZADA NA ATIVIDADE: CASTELHANO, HAVENDO ALTERNÂNCIA COM O PORTUGUÊS. A INFORMANTE COMEÇA SUA FALA COM A FRASE ESCRITA EM PORTUGUÊS – “BOM DIA!” (“<i>¡BUENOS DÍAS</i>”) E FINALIZA COM A SAUDAÇÃO EM PORTUGUÊS “OBRIGADA!” (“<i>¡GRACIAS!</i>”); DESTA FORMA, ELA CRIA PROXIMIDADE COM A DESTINATÁRIA DO TEXTO (PESQUISADORA E PROFESSORA, QUE TEM O PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA.</p> <p>TEMÁTICA DA FALA: EM SUA FALA APARECE O SUBTEMA “IDIOMA” COMO FERRAMENTA DE TRABALHO E FACILITADOR DAS RELAÇÕES PROFISSIONAIS.</p> <p>CONTEXTO COMUNICATIVO AO QUAL SE VINCULA O USO DO PORTUGUÊS: O POSICIONAMENTO ENUNCIATIVO GLOBAL É O PESSOAL, DE NATUREZA SOCIOAFETIVA, REFLETIDOS A PARTIR DO USO DE PRONOMES EM PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR (<i>ME ENCANTARÍA, MI JEFE, ENTENDERME</i> {EU ADORARIA, MEU CHEFE, ME ENTENDER}).</p> <p>COMO EXPRESSA SUA SITUAÇÃO ATRAVÉS DO QUE DIZ?: VALLE SE DESCREVE COMO UMA PESSOA APAIXONADA POR IDIOMAS (“<i>TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS</i>” {“TENHO UMA GRANDE PAIXÃO POR IDIOMAS”}), O QUE APARENTA UMA VANTAGEM AO APRENDIZADO DE UMA NOVA LÍNGUA. ELA ESCREVE TODA A FALA EM PRIMEIRA PESSOA DO SINGULAR – ESTRATÉGIA NARRATIVA QUE LHE PERMITE CONTAR SUA HISTÓRIA A PARTIR DE SEU PONTO DE VISTA E SE REFERINDO A SI MESMA. DE ACORDO COM A INFORMANTE, APRENDER PORTUGUÊS É UM PROJETO POSSÍVEL, PORÉM NÃO É UM FATO NA SUA REALIDADE (“<i>ME GUSTARÍA</i>” {EU ADORARIA}), ISTO É, FAZ UMA PROJEÇÃO AO FUTURO COM O PORTUGUÊS. SUAS MOTIVAÇÕES SÃO PRINCIPALMENTE DE CARÁTER AFETIVO (“<i>TENGO UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS</i>” {“TENHO UMA GRANDE PAIXÃO POR IDIOMAS”}) E PROFISSIONAL (“<i>MI JEFE EN EL TRABAJO ES PORTUGUÉS</i>” {“MEU CHEFE NO TRABALHO É PORTUGUÊS”}), PORQUE ACREDITA QUE SENDO SEU CHEFE PORTUGUÊS, AO FALAR O IDIOMA, TERÁ VANTAGENS EM RELAÇÃO AOS SEUS COLEGAS DE TRABALHO. TAMBÉM SE NOTA QUE NESTE TEXTO APARECE UMA MAIOR EMOTIVIDADE QUE SE REVELA ATRAVÉS DA FRASE “<i>UNA GRAN PASIÓN POR LOS IDIOMAS</i>” {“UMA GRANDE PAIXÃO POR IDIOMAS”}.</p>

NOSSA INTERPRETAÇÃO DAS IMAGENS A PARTIR DO TEXTO DE VALLE:

- A IMAGEM DO PORTUGUÊS COMO OBJETO AFETIVO (“*ME GUSTA EL PORTUGUÉS PORQUE ME GUSTAN LOS IDIOMAS*” {“EU GOSTO DO PORTUGUÊS PORQUE EU GOSTO DE IDIOMAS”});
- A APRENDIZAGEM POR ASSOCIAÇÃO A OUTRAS LÍNGUAS QUE O SUJEITO CONHECE;
- A LÍNGUA COMO FERRAMENTA PROFISSIONAL, ISTO É, O PORTUGUÊS COMO FACILITADOR DA RELAÇÃO PROFISSIONAL NO ÂMBITO DE TRABALHO – AS AULAS FACILITARIAM A COMUNICAÇÃO ENTRE O SUJEITO E SUA CHEFIA;
- A LÍNGUA COMO OBJETO DE CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PROFISSIONAL, ISTO É, EM COMPARAÇÃO COM SEUS COLEGAS DE TRABALHO, QUE NÃO FALAM PORTUGUÊS, A INFORMANTE TERIA UMA VANTAGEM. O IDIOMA LHE AGREGA UM DIFERENCIAL ADICIONAL.

PALAVRAS-CHAVE: GRANDE PAIXÃO, IDIOMAS, LÍNGUA NOVA, CHEFE, TRABALHO, MELHOR

Imagens selecionadas a partir da análise do texto da informante Valle e arquivadas no banco de dados para a criação do *corpus*:

**a aprendizagem por
interesse pessoal**

**o português como
ferramenta profissional**

**aprendizagem
associada a outras
línguas que o sujeito já
conhece**

3 RESULTADOS

Os resultados da análise dos dados do projeto piloto são a síntese das observações das turmas e do conjunto das seis atividades realizadas no período letivo (julho de 2016), bem como as comparações entre elas. A lógica do projeto consistiu na categorização das imagens identificadas nesta etapa, com base em características compartilhadas. Esses grupos de categorias têm sido referidos como “dimensões”. Além disso, nesta síntese, observou-se o grau de recorrência das imagens por indivíduo e por atividade (grupo). É importante lembrar que no projeto piloto havia um total de 22 alunos, sendo um total de 6 atividades, distribuídas em 6 sessões de aulas de 2 horas cada.

De modo geral, observou-se que as imagens relacionadas à língua portuguesa, seus falantes e cultura baseiam-se na relação de afetividade que cada aprendiz estabeleceu com a língua portuguesa, a partir de suas próprias experiências interculturais e de seus valores morais ou éticos. Ou seja, os sujeitos estruturam suas imagens como construções sociais, de forma indutiva, ou seja, partem de uma experiência (ou ideia pré-existente em particular) para a ideia geral que formam da língua portuguesa e de seus falantes (ideia que, nesta fase da análise, tem

se limitado a portugueses e brasileiros). A relevância de uma estadia num país lusófono tem sido apontada como um fator importante na aprendizagem do português ou como objeto motivador do seu estudo.

A princípio, alguns dos informantes associaram a língua portuguesa a uma nação, apesar de quase todos terem deixado um país fora da lista⁵. No entanto, em um segundo momento, essa perspectiva foi alterada após a professora/pesquisadora, em uma das aulas, trabalhar em um fragmento do filme *Língua (Vidas, em português)*⁶ que trata da diversidade da língua portuguesa no mundo. Ou seja, os alunos que associaram o português a alguns países têm alargado as suas perspectivas.

Em relação ao comparecimento às aulas, se inscreveu um total de 23 pessoas no curso, das quais 22 têm frequentado as aulas regularmente⁷. Não houve exame final (oral ou escrito), de modo que os alunos foram continuamente avaliados nas atividades realizadas. Também não foi essa a intenção com o curso, que tem sido concebido como um teste piloto para futuras atividades de estudo longitudinal.

A partir da observação do projeto piloto, percebeu-se que os alunos já chegaram à aula motivados pelas imagens que possuíam do português, sejam elas profissionais ou afetivas – ou seja, essas imagens têm sido a principal razão de seus projetos de aprendizagem de idiomas. Durante o curso demonstraram muito mais interesse em temas relacionados com a gramática da língua do que quando iniciaram as aulas – fato que tem estado relacionado com a preocupação de que os alunos tinham de ser capazes de comunicar na língua (principalmente nos aspetos gramaticais relacionados com as conjugações verbais, com ênfase na pronúncia e vocabulário).

Os sujeitos estavam cientes de alguns aspectos sociais, culturais e interculturais ligados à língua que estavam aprendendo (principalmente aqueles relacionados ao Brasil e a Portugal). Além disso, percebeu-se que, ao longo das aulas, eles fizeram perguntas nas quais manifestaram interesse em conhecer diferentes costumes da língua-alvo, como o modo de vida e as formas de pensar a realidade dos falantes de português, mas apenas nos momentos em que o assunto era

⁵ Sobre os detalhes da comunidade de língua portuguesa (como número de falantes em cada país, etc.), vide o portal da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em: <https://www.cplp.org/id-2778.aspx>.

⁶ Vídeo extraído do YouTube, com duração de oito minutos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=b7cIiiHmFI8>. Ele trata do português falado na Europa, África e Américas. É a sequência de relatos com diferentes maneiras de falar português. Conta com testemunhos em português de pessoas como Mia Couto, José Saramago, Teresa Salgueiro, Pedro Ayres Magalhães, João Ubaldo Ribeiro e Martinho da Vila. O fragmento é parte da película homônima de Victor Lopes (2002), filmada em seis países: em Portugal, Moçambique, Índia, Brasil, França e Japão. Em suma, é um documentário sobre o idioma português e sobre as pessoas que o falam ao redor do mundo.

⁷ Com base na lista de frequência do curso do projeto piloto.

tratado em sala de aula, referindo-se a esses pontos; caso contrário, eles estavam mais focados no desenvolvimento de habilidades comunicativas de fala e gramática. Eles também trocaram experiências culturais uns com os outros, compartilhando suas próprias imagens e representações culturais com o grupo (em seus comentários e intervenções nas aulas). Em geral, têm demonstrado respeito pela língua-alvo e seus falantes e interesse pela cultura, ou seja, temos percebido a presença do turista etnográfico (NOGUÉS PEDREGAL, 2015), que observa e respeita, sem ser invasor, colonizador ou impositor de sua própria cultura.

A imagem autoestereotipada personificada nos falantes de latim e nórdico também emergiu, refletida, por exemplo, na narrativa da Atividade 4 (2016) de um aprendiz ao afirmar:

“[...] quando você fala com um nórdico, ele não transmite o mesmo que um latino.”

A partir dessa primeira análise, abriu-se uma reflexão sobre a origem dessas imagens que pareciam ser socioculturais e que ajudaram a dar sentido aos projetos linguísticos e profissionais dos aprendizes que participaram do projeto piloto. Um ponto relevante observado é que essas imagens não mudaram ao longo do curso, mas no momento não se pode dizer se isso continuaria nos níveis posteriores, dada a curta duração do curso.

As tarefas realizadas no estudo piloto também mostraram a recorrência de três tipos de imagens, representadas por categorias em termos de imagem do português e das línguas: a primeira, refletindo uma relação positiva com as línguas maternas dos sujeitos, ou seja, o caráter universal da linguagem, seu valor instrumental e seu valor afetivo que, ao mesmo tempo, apontaram dois tipos de dimensões da linguagem: uma de natureza pragmática, relacionada com a utilidade do português para fins profissionais, sociais e turísticos; outra, de caráter identitário afetivo, ou seja, a valorização do português como língua de identidade com as línguas maternas e ferramenta na construção das relações interpessoais, ou seja, o português representado como língua de socialização em viagens turísticas, com amigos, etc. A segunda categoria, a imagem de uma língua portuguesa que é uma língua agradável, interessante, bonita e relacionada a projetos pessoais, não só para poder se comunicar com as pessoas dos países que a falam, mas também como por ser uma possibilidade de diferencial no mundo do trabalho e social.

Em resposta a esta primeira fase de pesquisa, foram identificadas no projeto piloto de 2016 um total de 208 imagens relacionadas com a língua portuguesa e os seus falantes. Dependendo do assunto evocado, elas foram agrupadas em três categorias de imagens, levando em consideração dois componentes fundamentais que foram o componente cognitivo e o componente social. Essas categorias foram organizadas da seguinte forma e servem de base para o estudo longitudinal:

Imagens com dimensão psicolinguística – nesta categoria foram agrupadas, por um lado, imagens que representam a língua portuguesa e seus falantes como objeto de ensino e aprendizagem, ou seja, aquelas que refletem os mecanismos cognitivos envolvidos no processamento da linguística da informação, ou seja, os fatores psicológicos e neurológicos que permitem aos sujeitos adquirir e compreender a linguagem. Por outro lado, também se forma o conjunto de imagens que representam a língua portuguesa como objeto afetivo, ou seja, as imagens que refletem as emoções que a língua gera no aprendiz ou que ele sente em relação à língua (nessas duas direções).

Imagens com dimensão sociolinguística – esta categoria inclui quatro tipos de imagens. A primeira, de imagens que representam a língua portuguesa e seus falantes como objeto cultural, ou seja, a língua refletida nas manifestações culturais (música, dança, gastronomia, literatura); segundo o tipo, de imagens que representavam o português como ferramenta útil na construção das relações interpessoais, na comunicação dos sujeitos; o terceiro tipo, de imagens que refletiam a linguagem como instrumento de empoderamento, ou seja, o “poder” que significa, para o sujeito, o fato de dominar uma ou mais línguas diante dos demais membros de seu meio social; e o último tipo, de imagens que representavam a linguagem refletida como objeto de apropriação, ou seja, imagens que refletem elementos de interação/contexto social e institucional (micro e macro) no processo de aprendizagem enquanto os aprendizes se apropriam da língua e a representam, ao mesmo tempo, na afirmação da identidade, em comparação com suas línguas maternas ou línguas estrangeiras.

Imagens com uma dimensão pragmática – imagens que refletem o uso e a funcionalidade da língua portuguesa, a relação do aluno com outros falantes da língua-alvo, bem como aspectos pragmáticos (ou seja, o uso e a relação do aluno com a língua enquanto a aprende, por exemplo, empatia ou antipatia pelos falantes da língua, etc.).

Os temas levantados pelos respondentes em cada atividade e individualmente foram isolados e, por sua vez, divididos em categorias. Por exemplo, se um informante afirmou “Eu gosto de como o português soa”, essa afirmação foi considerada como parte do conjunto de imagens que refletem a língua portuguesa como objeto afetivo; essa imagem, por sua vez, faz parte da subcategoria de imagens que compõem a dimensão psicolinguística. Portanto, a categoria a que essa imagem corresponde é a psicolinguística.

4 CONCLUSÕES

O projeto piloto tornou ainda mais possível a tomada de consciência da complexidade envolvida na orientação do processo de ensino-aprendizagem dos alunos multilíngues de Português Língua Estrangeira a partir de uma abordagem intercultural, uma vez que, neste processo, intervêm atitudes, competências, capacidades e uma necessidade inescapável de desenvolver uma consciência crítica. O projeto sugeriu que é essencial investigar, no pensamento, imagens e atitudes dos alunos em relação ao componente cultural para compreender como os conceitos teóricos são internalizados e, assim, melhorar o ensino e a aprendizagem do português graças à abordagem etnográfica proposta pela pesquisa.

Além disso, o projeto piloto foi realizado seguindo as etapas projetadas para o estudo longitudinal, mas em menor escala e cumpriu seu papel: seu objetivo foi detectar o grau de viabilidade do estudo longitudinal da pesquisa e suas possíveis falhas. Embora se tenha notado que o projeto piloto não pode eliminar todos os erros sistemáticos ou problemas inesperados, entendeu-se que reduziu a probabilidade de erros que tornariam a investigação um desperdício de tempo e esforço. Ou seja, o projeto piloto foi planejado como um ensaio para avaliar viabilidade, tempo, eventos adversos e melhorar o desenho do estudo longitudinal. Além disso, facilitou a implementação de ferramentas efetivas no estudo longitudinal e permitiu analisar superficialmente o panorama do tema de pesquisa das imagens da língua portuguesa.

O projeto piloto justifica-se pela sua importância como guia de pesquisa; consistiu em ações específicas, realizáveis a curto prazo, que colocaram em jogo os princípios, as formas de fazer as coisas: metodologias, abordagens, ferramentas e agentes envolvidos no desenvolvimento do processo de estudo.

Do campo da Sociologia, autores como Van Teijlingen e Hundley (2001) afirmam que estudos piloto podem ser chamados de estudos de menor escala que ajudarão a identificar o formato ideal antes de realizar a busca principal. Mesmo segundo esses autores, esses projetos não se contradizem, mas complementam outros estudos mais detalhados, técnicos e geralmente mais lentos. Eles fornecem experiência direta que permite obter outros tipos de informações que servem para fornecer *feedback* e melhorar projetos maiores que estão em andamento ou planejados para o futuro.

De fato, o projeto piloto foi assumido como a espinha dorsal da pesquisa e a abordagem metodológica foi derivada de seu uso. A experiência global do projeto piloto proporcionou uma avaliação global da experiência, das condições de aprendizagem e dos assuntos envolvidos no projeto sobre imagens da língua portuguesa e dos seus falantes.

No entanto, as principais limitações do estudo piloto residiram na falta de permanência, participação e frequência dos informantes no curso de português como língua estrangeira, fato que delimitou o desempenho das atividades e reduziu a quantidade de dados coletados para análise.

Apesar das limitações de qualquer projeto piloto, considerou-se que o resultado não diminui a contribuição da pesquisa no campo específico dos estudos da imagem portuguesa no âmbito do ensino da didática de língua estrangeira, o que, na perspectiva, pode contribuir positivamente para o desenvolvimento e aprimoramento da práxis no campo do ensino e aprendizagem do Português Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO E SÁ, M. H.; MELO-PFEIFER, S.; SCHMIDT, A. Imagens das línguas na comunicação intercultural: a língua alemã vista por alunos portugueses. *In*: COELHO, L. (org.). *Pontes por construir*. Porto: Bairro dos Livros, 2015. p. 190-216.
- DÍAZ MARTÍNEZ, J.; LLOBERA, M. *El diario como instrumento de investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas*. Documento de Doctorado, Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, Universitat de Barcelona, 1997.
- BAJTÍN, M. J. *La estética de creación verbal*. México: Siglo XXI, 1982.
- BEARE, K. *Teaching English to absolute and false beginners*. 2016. Recuperado de: http://esl.about.com/od/esleflteachingtechnique/a/t_afbeginners.htm. Accedido en: 27 dic. 2020.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Anaya. Instituto Cervantes para la traducción en castellano, 2002.
- HELGESEN, M. False beginners: activating language for accuracy and fluency. *The Language Teacher*, v. 11, n. 14, p. 23-29, 1987.
- KALAJA, P. Student teachers' beliefs about L1 and L2 discursively constructed: a longitudinal study of interpretative repertoires. *In*: KALAJA, P.; BARCELOS, A. M. F.; ARO, M.; RUOHOTIE-LYHTY, M. (eds.). *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2016. p. 97-123.
- KALAJA, P.; DUFVA, H.; ALANEN, R. Experimenting with visual narratives. *In*: BARKHUIZEN, A. G. (eds.). *Narratives in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013. p. 1-26.
- MARTÍN PERIS, E. Características de una programación comunicativa y su repercusión en el aula. *In*: JORNADAS INTERNACIONALES DE DIDÁCTICA DE ELE. *Antología*. Madrid: Ministerio de Cultura, 1987. p. 39-58.

MARTÍN PERIS, E. La enseñanza de idiomas modernos: de los contenidos a los procesos. *Cable*, v. 1, p. 16-21, 1988.

MARTÍN PERIS, E. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias. In: MIQUEL, L.; SANS, N. (coord.). *Didáctica de E/LE 1. Actas del Congreso Expolingua*. Madrid: Fundación Actilibre, 1993. p. 167-180.

MARTÍN PERIS, E. El profesor de lenguas: papel y funciones. In: MENDOZA FILLOLA, A. (ed.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: SEDLL/ICE/HORSORI, 1998. p. 87-100.

MARTÍN PERIS, E. ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *redELE*, 2004. Recuperado de: <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>

NOGUÉS PEDREGAL, A. M. Etnografía bajo un espacio turístico: sus procesos de configuración. *Pasos – Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, v. 13, 2015. Recuperado de: <http://www.pasosonline.org/Publicados/pasosoeedita/PSEedita13.pdf>.

PEATY, D. False beginners: who are they and what to do with them. *The Language Teacher*, v. 11, n. 14, p. 4-5, 1987.

SWAN, M. False beginners. In: JOHNSON, K.; MORROW, K. (ed.). *Communication in the classroom*. London: Longman, 1981.

VAN TEIJLINGEN, E. R.; HUNDLEY, V. The importance of pilot studies. *Social Research Update*, v. 35, University of Surrey, 2001. Recuperado de: <https://abdn.pure.elsevier.com/en/publications/the-importance-of-pilot-studies-2>.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Mass Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas II*. Moscú: Editorial Pedagógica, 1982.

ANEXOS

Escaneie o código QR para acessar conteúdo externo.

