

Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional

**Gabriela da Silva Bulla
Cristina Marques Uflacker
Margarete Schlatter**
Organizadoras

**Práticas pedagógicas e
materiais didáticos para
o ensino de Português
como Língua Adicional**



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora e Pró-Reitora
de Coordenação Acadêmica
Jane Fraga Tutikian

EDITORA DA UFRGS

Diretor

Alex Niche Teixeira

Conselho Editorial

Álvaro R. C. Merlo

Augusto Jaeger Junior

Enio Passiani

José Rivair Macedo

Lia Levy

Márcia Ivana de Lima e Silva

Naira Maria Balzaretto

Paulo César Ribeiro Gomes

Rafael Brunhara

Tania D. M. Salgado

Alex Niche Teixeira, presidente

IPSIS
IL
LITTERIS

COMISSÃO EDITORIAL DA COMPUB/L

Ana Lúcia Liberato Tettamanzy
(Coordenadora)

Félix Valentín Bugueño Miranda

Rita Lenira de Freitas Bittencourt

Ruben Daniel Méndez Castiglioni

Valdir do Nascimento Flores

(Coordenador Adjunto)

Conselho Editorial

Adriana de Borges Gomes

(UNEB)

Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão

(UFSC)

Andrea do Rocio Souto

(UFSM)

Aulus Mandagará Martins

(UFPEL)

Carlos Garcia Rizzon

(Unipampa)

Carolina Knack

(UFRGS)

Claudia Zavaglia

(Unesp)

Daiane Neumann

(UFPEL)

Eliana Inge Pritsch

(Unisinis)

Helano Jader Ribeiro

(UFPEL)

Janaina de Azevedo Baladão Aguiar

(PUCRS)

Juliana Roquete Schoffen

(UFRGS)

Lúcia Rottava

(UFRGS)

Márcia Elisa Vanzin Boabaid

(UFSM)

Maria Salette Borba

(Unicentro)

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

(UFRGS)

Patrícia Peterle Figueiredo Santurbano

(UFSC)

Vera Lúcia Cardoso Medeiros

(Unipampa)

Virginia Sita Farias

(UFRJ)

Valéria Neto de Oliveira Monaretto

(UFRGS)

Vitor Jochims Schneider

(UFSM)


UFRGS
EDITORA

 **lapp**
programa de português
para estrangeiros (lufros)

Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional

**Gabriela da Silva Bulla
Cristina Marques Uflacker
Margarete Schlatter**
Organizadoras

© dos autores
1ª edição: 2019

Direitos reservados desta edição:
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Revisão textual: Gabriela da Silva Bulla, Cristina Marques Uflacker, Daniela Doneda Mittelstadt, Fernanda Farenzena Kraemer, Fernanda Cardoso de Lemos, Margarete Schlatter
Revisão textual e ABNT: Denise de Quintana Estácio, Dina Scharb, Fiama Vanz, Renata Citadin, Cristina Marques Uflacker, Gabriela da Silva Bulla
Projeto gráfico e editoração eletrônica: Clarissa Felkl Prevedello

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.



P912 Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de português como língua adicional [recurso eletrônico] / organizadoras Gabriela da Silva Bulla, Cristina Marques Uflacker [e] Margarete Schlatter. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.
298 p. ; digital

(Ipsis Litteris)

1. Língua portuguesa. 2 . Português – Língua adicional. 3. Português – Língua estrangeira. 4. Práticas de ensino. 5. Educação linguística. 6. Ensino e aprendizagem. 7. Gêneros do discurso. 8. Português - Materiais didáticos. I. Bulla, Gabriela da Silva. II. Uflacker, Cristina Marques. III. Schlatter, Margarete. IV. Série.

CDU 806.9

CIP-Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação.
(Jaqueline Trombin– Bibliotecária responsável CRB10/979)

ISBN 978-65-5725-103-4

SUMÁRIO

- 7 Apresentação
Gabriela da Silva Bulla, Cristina Marques Uflacker e Margarete Schlatter
- 13 O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica
Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla e Juliana Roquete Schoffen
- 51 Projetos educacionais no ensino de Português como Língua Adicional: relatos, reflexões e implicações para as práticas de sala de aula
Gabriela da Silva Bulla, Graziela Hoerbe Andrighetti e Margarete Schlatter
- 79 Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como Língua Adicional
Ingrid Frank
- 111 Aprendendo a participar: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias
Ana Cristina Balestro
- 139 Corpo-voz-ação: a prática teatral no ensino de Português como Língua Adicional
Janaína Vianna da Conceição
- 171 Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol
Fernanda Farencena Kraemer
- 201 Análise e avaliação de textos: planejamento para a participação crítica e autoral de educandos em práticas sociais almeçadas
Caroline Scheuer Neves

- 229** Proposta de critérios norteadores
para produção de manual didático
de Português brasileiro como Língua Adicional
Letícia Soares Bortolini e Tanara Zingano Kuhn
- 259** A elaboração de materiais didáticos com base
em canções na perspectiva do letramento literomusical
José Peixoto Coelho de Souza
- 291** SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES
- 295** ÍNDICE REMISSIVO

Apresentação

Gabriela da Silva Bulla, Cristina Marques Uflacker
e Margarete Schlatter

Este livro marca a realização de um desejo antigo de diversas equipes que constituíram o Programa de Português para Estrangeiros (PPE) desde sua fundação em 1993. Ao longo de sua trajetória de mais de 25 anos, os participantes do PPE criaram vários cursos e materiais didáticos, promoveram espaços de discussão na UFRGS e em outras instituições nacionais e internacionais, desenvolveram pesquisa em distintos campos que constituem a área de PLA, contribuindo para o avanço do conhecimento e a consolidação da própria área, tornando o PPE um centro de formação de quadros profissionais de PLA com atuação no Brasil e no exterior (Schlatter; Garcez, 2018).

Práticas pedagógicas e materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional é uma coletânea de nove artigos que são resultado de experiências de ensino e de pesquisa desenvolvidas no âmbito do PPE ou a partir da atuação de professores que fizeram sua formação no Programa. Desde uma perspectiva de que a formação de um profissional é fortemente construída a partir da reflexão continuada, colaborativa e crítica sobre o seu fazer profissional, sua própria trajetória, os participantes e seus desejos, os (pre)conceitos e valores coconstruídos nos diferentes espaços em que atua, sempre foi uma meta do PPE promover espaços para o estudo, o debate e a criatividade na busca por soluções culturalmente sensíveis para lidar com os desafios do diálogo entre atores que precisam lidar com a diversidade e a complexidade do mundo contemporâneo. No intuito de apresentar as ações que marcaram

a construção do PPE como um centro de formação de profissionais na área de PLA, e entendendo que essas ações mostram os valores e metas institucionais forjadas ao longo dos anos, Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla e Juliana Roquete Schoffen iniciam esta obra com o artigo “O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica”. Como diz o título, neste artigo, as autoras apresentam o trabalho realizado pelo PPE no período de 1993 a 2019, organizando o relato nas áreas em que atua e resultados alcançados na oferta de cursos de extensão, pesquisa, formação de professores e internacionalização.

No artigo “Projetos educacionais no ensino de Português como Língua Adicional: relatos, reflexões e implicações para as práticas de sala de aula”, Gabriela da Silva Bulla, Graziela Hoerbe Andrighetti e Margarete Schlatter apresentam as etapas que constituem o trabalho com projetos de aprendizagem, prática pedagógica que orienta a proposta de ensino no PPE. As autoras discutem os princípios dessa abordagem de ensino e relatam o desenvolvimento de dois projetos em aulas de PLA, analisando os desafios enfrentados e resultados obtidos. Com base nessas reflexões, as autoras sintetizam orientações e sugestões para inspirar o desenvolvimento de projetos por professores que queiram investir no trabalho colaborativo visando à participação social desde os níveis iniciais.

Ingrid Frank, em “Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como Língua Adicional”, discute como modos de agir em sala de aula estão relacionados a expectativas, valores e atitudes que os participantes têm sobre ensinar e aprender construídos ao longo de sua história com essas práticas. Com base em entrevistas e observação de aulas, a autora mostra como culturas de ensino e aprendizagem que podem ser divergentes entre alunos e professores são negociadas em cada novo contexto de aprendizagem. Para construir um espaço de participação e protagonismo, Frank entende como fundamental ser sensível às diferentes trajetórias e culturas de ensinar e aprender e estar aberto a negociar e adaptar

formas de participação em sala de aula. O artigo de Ana Cristina Balestro, “Aprendendo a participar: a trajetória de alunos chineses na Contação de Histórias” dialoga com o trabalho de Frank ao discutir diferentes expectativas de participação em tarefas pedagógicas em aula de PLA. Balestro descreve a trajetória de participação de alunos chineses em atividades pedagógicas distantes das práticas de ensino com as quais estão familiarizados na China. A construção de um ambiente no qual todos pudessem superar desafios e aprender foi possível, segundo a autora, na medida em que os alunos compreenderam o que era esperado de sua participação nas tarefas pedagógicas propostas.

No artigo “Corpo-voz-ação: a prática teatral no ensino de Português como Língua Adicional”, Janaína Vianna da Conceição trata de práticas de ensino de gêneros orais nas aulas de língua adicional. A encenação de uma peça teatral como ponto de chegada da disciplina tornou significativo o trabalho com as formas de dizer para expressar intenções tendo em vista interlocutores de fato: os espectadores. Além do trabalho com a linguagem verbal, Conceição analisa o trabalho com outras linguagens relevantes para o gênero teatral como linguagem visual, musical, corporal e gestual. O artigo seguinte, “Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol”, de Fernanda Farencena Kraemer, versa sobre avaliação da aprendizagem. Kraemer discute a avaliação de falantes de línguas próximas, sistematizando os critérios utilizados por professores de PLA na avaliação das produções textuais de alunos hispanofalantes por meio de entrevistas e da análise de correções feitas pelos professores.

Os dois artigos seguintes, “Análise e avaliação de textos: planejamento para a participação crítica e autoral de educandos em práticas sociais almeçadas”, de Caroline Scheuer Neves, e “Proposta de critérios norteadores para produção de manual didático de português brasileiro língua adicional”, de Letícia Soares Bortolini e Tanara Zingano Kuhn, trazem orientações para a elaboração de materiais

didáticos. Neves coloca em pauta a seleção e análise de textos autênticos para uso no estudo de gêneros estruturantes de um projeto de aprendizagem e de seu recorte temático. A autora discute critérios para a seleção de textos para compor materiais didáticos, ilustrando-os por meio do gênero manifesto. O planejamento de programas de ensino para o trabalho com gêneros em projetos de aprendizagem, segundo a autora, exige reflexão e discussão acerca da seleção de textos para que o professor atue como pesquisador da sua prática e busque promover a participação crítica e autoral dos alunos em diferentes práticas sociais a partir do uso de textos autênticos em aula. Já Bortolini e Kuhn apresentam os critérios norteadores que orientaram a elaboração do livro didático *Bate Papo – curso de conversação em português brasileiro*. A partir de concepções teóricas sobre uso da linguagem, identidade e aprendizagem, as autoras descrevem e discutem passos e princípios considerados para a elaboração da obra e apresentam exemplos de tarefas propostas.

Finalizando a obra, no artigo “A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical”, José Peixoto Coelho de Souza reflete sobre a elaboração de materiais didáticos buscando o letramento literomusical dos alunos nas aulas de língua adicional. A compreensão da canção como um gênero do discurso oral permite ir além do trabalho com a letra da música, tão corriqueiro em nossas aulas de línguas. Coelho de Souza discute o trabalho com o gênero canção e apresenta orientações para a criação de materiais didáticos, refletindo sobre uma unidade didática elaborada para o trabalho com a canção “Cotidiano”, de Chico Buarque. Aproximar as práticas pedagógicas das práticas sociais mediadas por canções fora da sala de aula, segundo o autor, podem contribuir para que o aluno participe de modo efetivo e autoral nas práticas sociais relacionadas a canções e nos discursos que se constroem a partir delas. Os artigos que compõem este livro reúnem, em grande medida, as bases que forjaram o trabalho com práticas de ensino e elaboração de materiais didáticos para

a sala de aula de PLA no PPE. Nesse sentido, arcabouços teóricos como gêneros do discurso (Bakhtin, 2003), uso da linguagem (Clark 2000; Reddy, 2000), trabalho colaborativo (Vygotsky, 1984), projetos (Hernández, 1998), autoria e cidadania (Schlatter; Garcez, 2012; Simões et al., 2012) atravessam as discussões e constituem nossa rede dialógica em PLA.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49- 71, jan./mar. 2000.
- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 9-54, jan./mar. 2000.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Portuguese as an additional language: global trends in local actions. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (org.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. 1. ed. Londres: Routledge, 2018. p. 267-286.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma retrospectiva histórica

Margarete Schlatter, Gabriela da Silva Bulla
e Juliana Roquele Schoffen

Este artigo tem como objetivo apresentar a trajetória construída pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) desde sua criação em 1993 e as atividades que tem desenvolvido ao longo de mais de duas décadas na formação de quadros de profissionais na área de ensino, avaliação, formação de professores e pesquisa. Pode-se afirmar que a atuação dos participantes do PPE contribuiu para a construção do conhecimento na área, para a consolidação de políticas linguísticas de ensino e promoção da língua portuguesa (Carvalho; Schlatter, 2011) e se constituindo como um centro de formação de professores e profissionais da linguagem preparados para atuar em um mundo globalizado marcado pela intensificação de mobilidade e de diversidade (Schlatter; Garcez, 2018).

Os participantes do PPE ao longo desses anos reuniram várias equipes de professores e alunos de graduação e pós-graduação de qualidade ímpar que, colaborativamente, construíram essa trajetória. Com base na memória do percurso apresentada aqui, buscamos mostrar que as conquistas foram e são alcançadas porque o trabalho é desenvolvido por várias pessoas que optaram por comprometer-se com uma parte dessa trajetória. Iniciamos apresentando o Programa, seus objetivos e sua organização. Em seguida, sistematizamos as áreas em que tem atuado: cursos de extensão de Português como Língua Adicional (PLA), formação de professores de PLA, disciplinas no currículo de graduação em Letras, aplicação do exame Celpe-Bras, pesquisa e internacionalização. Ao final,

discutimos avanços que consideramos ainda necessários para a ampliação da área de PLA na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de modo a atender com maior qualidade as demandas já existentes e ampliar horizontes.

Fundação, objetivos e organização do PPE

Em dezembro de 2019, o PPE completa 26 anos em atividade no Instituto de Letras (IL) da UFRGS. Foi fundado em dezembro de 1993¹ como um programa de extensão com os objetivos de desenvolver ensino e pesquisa e formar professores de PLA. O início das atividades coincidiu com a participação da professora fundadora, Profa. Margarete Schlatter, em comissão nacional da Secretaria de Educação Superior (SESu), constituída pela portaria nº 101 do MEC de 7 de junho de 1993 para a elaboração do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).² Em decorrência dessa ação e após firmada a exigência do exame para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G),³ a UFRGS se comprometeu a ofertar cursos

1 O IL já havia oferecido cursos de extensão de Português para Estrangeiros em 1986 e 1987. Sob a coordenação da Profa. Me. Maria Helena Cúrcio Celia, atuaram nessas edições as professoras Anna Maria Becker Maciel, Vânia L. S. de Barros Falcão, Patrícia L. Flores da Cunha, Iria W. Garcia, Sônia Gehring e Grete Brejzman. Os cursos foram oferecidos a alunos conveniados, professores estrangeiros e comunidade.

2 Para um histórico detalhado da criação do Celpe-Bras, ver Nagasawa (2018, p. 19-29).

3 O PEC-G é um programa do governo federal criado há mais de 50 anos, com gestão realizada pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC). Foi “criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras” (Brasil, [20--?]).

de PLA e a receber alunos Pré-PEC-G, para prepará-los para o Celpe- Bras um ano antes de seu ingresso nos cursos de graduação.⁴

A Profa. Margarete Schlatter coordenou o PPE desde sua fundação até 2015-1, e o constituiu, ao longo do período, como um centro de formação de professores de renome nacional e internacional, com a colaboração de graduandos, mestrandos e doutorandos, que atuaram no PPE como professores bolsistas e pesquisadores. Entre as atividades desenvolvidas pelo PPE, estão:

- a. Oferta semestral de cursos de português (presenciais e a distância) para falantes de outras línguas (estudantes Pré-PEC-G, PEC-G e Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG),⁵ estudantes intercambistas de universidades conveniadas especificamente com o PPE, intercambistas de graduação e pós-graduação da UFRGS, estudantes cotistas indígenas, imigrantes e refugiados, e comunidade estrangeira em geral);
- b. Oferta de seminário semestral de formação de professores de PLA (30h);
- c. Aplicação do exame Celpe-Bras (duas aplicações anuais);
- d. Desenvolvimento de pesquisa sobre práticas de ensino, aprendizagem, avaliação e *design* de materiais didáticos de PLA;

4 Cabe destacar que começamos a utilizar as referências PEC-G e Pré-PEC-G na UFRGS desde 2015 em virtude de o PPE atender, gratuitamente, ambos os perfis de alunos em seu quadro discente, tendo cada perfil exigências distintas. São denominados PEC-G os alunos que, por apresentarem o Celpe-Bras durante a seleção do PEC-G realizada pelo MEC e MRE, ingressam diretamente na graduação da universidade de destino; os PEC-G estudam no PPE se assim desejarem e por quantas horas quiserem. São denominados Pré-PEC-G os alunos que estudam português por cerca de 7 meses em alguma instituição de ensino superior brasileira que ofereça cursos de PLA, visando à obtenção do Celpe-Bras, e que iniciarão seus estudos de graduação no ano seguinte; os Pré-PEC-G cumprem a carga horária semanal oferecida pelo PPE no curso Intensivo Pré-PEC-G (em torno de 100 horas/mês, num total de mais de 700 horas).

5 O PEC-PG é um programa semelhante ao PEC-G quanto aos alunos beneficiados, no entanto, com oferta de vagas para pós-graduação (mestrado e doutorado).

- e. Produção de materiais didáticos de PLA para cursos presenciais e a distância;
- f. Elaboração e aplicação de testes de proficiência de leitura em língua portuguesa para surdos (requisito de cursos de Mestrado e Doutorado);
- g. Participação em ações nacionais e internacionais na área de políticas linguísticas, promoção da língua portuguesa, ensino, avaliação e formação de professores de PLA (Celp-Bras, Idiomas sem Fronteiras, Leitorados,⁶ Centros Culturais Brasileiros (CCB),⁷ Institutos Culturais (IC),⁸ Programa Linguagem das Letras e dos Números,⁹ grupos de pesquisa, entre outros);

6 Administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo MRE, o programa de Leitorado seleciona leitores brasileiros para atuarem como professores de PLA, literatura e cultura brasileira em Instituições de Ensino Superior estrangeiras – ver o *site* da Rede Brasil Cultural, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores.

7 Coordenados e subsidiados pela Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP) do MRE, os CCB são centros de ensino de PLA e cultura brasileira espalhados pelo mundo, configurando-se como extensões das embaixadas do Brasil no exterior – ver o *site* da Rede Brasil Cultural, vinculada ao Ministério das Relações Exteriores.

8 Os IC são centros com finalidades semelhantes aos CCB, fundados também pelo MRE, porém de grande porte; desde aproximadamente 2013, todos os IC deixaram de ser subsidiados pelo MRE.

9 O Programa Linguagem das Letras e dos Números foi uma ação governamental (Ministério da Educação) de integração do Brasil com os países africanos de língua portuguesa (PALOPs) que teve como objetivo a troca de experiências e a formação de professores de língua portuguesa e de matemática que atuam do Ensino Fundamental e Médio nos PALOPs. Os cursos realizados em modalidade intensiva (cada um com 192 horas intensivas - 144 horas de estudos acadêmicos e 48 horas de atividades culturais) foram ministrados no período de 2008 a 2013 com a coordenação pedagógica de língua portuguesa compartilhada entre a Universidade Federal do Ceará (UFCE) e a UFRGS (Profa. Margarete Schlatter e Prof. Pedro M. Garcez), para um total de 926 professores. Mais informações no portal do Ministério da Educação.

- h. Promoção de seminários para atualização e troca de experiência de ensino e pesquisa de língua portuguesa, literatura e cultura brasileira;
- i. Promoção de intercâmbios entre professores e alunos da UFRGS com universidades e instituições no exterior que tenham programas de português para estrangeiros.

Hoje participam regularmente do PPE, Gabriela da Silva Bulla (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos/DECLAVE), professora que ingressou para a área específica de PLA em 2012, atuou como coordenadora adjunta do PPE de 2012/2 a 2015/1, e é a atual coordenadora do PPE (de 2015/2 até 2019/2); Juliana Roquete Schoffen (professora de Produção Textual, DECLAVE), atual coordenadora da aplicação do exame Celpe-Bras (desde 2010/2); e Margarete Schlatter (professora de Estágio Supervisionado de Inglês e Estágio de Docência em Literatura de Língua Estrangeira, Departamento de Línguas Modernas/DLM), assessora da coordenação de 2015/2 a 2019/1, atual coordenadora adjunta (2019/2).

Além das professoras que atuam na coordenação e dos alunos estrangeiros citados no item *a* anterior, participam de atividades no PPE: professores bolsistas de cursos de Graduação (Licenciatura ou Bacharelado em Letras - Língua Portuguesa e/ou línguas estrangeiras modernas¹⁰ e/ou clássicas¹¹; Jornalismo; Teatro; Artes Visuais) e de Pós- Graduação em Letras (Mestrado e Doutorado); pesquisadores colaboradores: Pedro de Moraes Garcez (Departamento de Linguística, Filologia e Teoria Literária do IL) e Rodrigo Lages e Silva (Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação/Faced), alunos de graduação e pós-graduação em Letras/UFRGS; secretários bolsistas (alunos da Letras ou de outros cursos de graduação da UFRGS); bolsistas de informática (alunos de graduação da UFRGS); bolsistas de jornalismo (alunos de graduação ou de

10 Alemão, Espanhol, Francês, Inglês e Italiano.

11 Grego e Latim.

pós-graduação da UFRGS); aplicadores do exame Celpe-Bras (graduados em Letras e alunos de pós-graduação em Letras).

Cursos de PLA

Tendo iniciado seu primeiro curso de PLA em 1994 com apenas cinco alunos, atualmente, o PPE recebe em torno de 200 alunos por semestre, frequentando um conjunto de disciplinas que variam de 4 a 26 créditos curriculares semestrais, de acordo com as exigências dos convênios dos estudantes. Semestralmente, são oferecidas em média 1.600 horas de cursos de PLA, distribuídos em cursos de níveis Básico I (225 horas - 15h semanais por 15 semanas); Básico II (300 horas); Intermediário I e Português para Falantes de Espanhol (360 horas); Intermediário II e Avançado (360 horas); ensino a distância (50 horas); e curso Intensivo Pré-PEC-G (360 horas no primeiro semestre e 360 horas de julho até a aplicação do Celpe-Bras em outubro).

O Quadro 1, a seguir, apresenta a lista de cursos presenciais e *online* oferecidos no PPE. Ao lado de alguns nomes de cursos, destacamos exemplos de publicações acadêmicas que exploram práticas docentes realizadas nesses cursos ou materiais didáticos produzidos. Alguns autores das pesquisas foram também os criadores do curso em questão, mas este não é o caso sempre, pois vários cursos foram criados por professores-bolsistas do PPE e investigados enquanto objeto de estudo por outras pessoas, como parte da formação de professores do Programa.

Quadro 1 Cursos de português para falantes de outras línguas oferecidos regularmente pelo PPE

Cursos presenciais (36):
<ul style="list-style-type: none">• Avançado (60 horas) – Mittelstadt (2013); Moreira e Bohmgahren (2015); Silva (2017);• Básico I (90 horas) – Mallmann e colaboradores (2017); Beust (2018);• Básico II (90 horas) – Farias, Alexandrini e Pinto (2013); Santos; Pinto; Gonzalez (2014); Rubert (2016);• Canção Brasileira (30 horas) – Coelho de Souza (2014; nesta obra);• Cinema Brasileiro I (60 horas);• Cinema Brasileiro II (60 horas);

Continua

Conclusão

<p>Cursos presenciais (36):</p> <ul style="list-style-type: none">• Compreensão I (45 horas) – Andrighetti (2009);• Compreensão II (30 horas);• Contação de História (60 horas) – Balestro (nesta obra);• Conversação I (45 horas) – Bortolini e Kuhn (nesta obra);• Conversação II (30 horas);• Conversação III (60 horas);• Cultura Brasileira (60 horas) – Sidi (2000);• Estudos Dirigidos (60 horas);• História e Cultura Gaúcha (60 horas) – Andrighetti e Schoffen (2012); Scharb (2019);• Intensivo Pré-PEC-G (720 horas) – Beust e Silveira (2017);• Intermediário I (90 horas) – Timboni e Wink (2016);• Intermediário II (90 horas);• Leitura e Escrita Acadêmica (60 horas) - Garcia (2018);• Leitura e Produção de Texto I (45 horas) – Moraes (2018);• Leitura e Produção de Texto II (60 horas) – Costa e Carvalho (2013);• Leitura e Produção de Texto III (60 horas) – Rubert (2015); Radünz (2016);• Leitura e Produção de Texto Jornalístico (60 horas);• Literatura Brasileira I (60 horas);• Literatura Brasileira II (60 horas) – Fornari (2006); Reichert (2012); Oliveira e Rava (2017);• Literatura Brasileira III (60 horas);• Literatura Brasileira IV (60 horas);• Português para Falantes de Espanhol I (90 horas) – Torres (2008); Rodrigues (2013); Pedroso (2016);• Português para Falantes de Espanhol II (90 horas) – Kraemer (2008; nesta obra);• Português para Refugiados (a carga horária varia de acordo com a turma) – Oliveira B. (2017); Oliveira C. (2018); Soares e Sirianni (2018); Silva Junior (2018); Soares (2019);• Prática Cinematográfica I (60 horas) – Bulegon (2017);• Prática Cinematográfica II (60 horas) – Bulla et al. (2018);• Prática Teatral (60 horas) – Conceição (nesta obra);• Práticas do Discurso Oral (60 horas) – Neves (2012);• Preparatório Celpe-Bras (24 horas) – Sirianni (2016);• Preparatório Celpe-Bras (60 horas) – Nagasawa (2016; 2018); Nagasawa e Schoffen (2017).
<p>Curso a distância (2):</p> <ul style="list-style-type: none">• Curso <i>online</i> de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI) (50 horas) – Schlatter et al. (2007); Bulla; Gargiulo e Schlatter (2009); Bulla, Lemos e Schlatter (2012); Bulla (2014) – oferta duas vezes ao ano (janeiro-fevereiro e junho-julho). Curso com mediação de professores de PLA, elaborado em 2007 pelo PPE/UFRGS em parceria com duas universidades argentinas: Universidad Nacional de Entre Rios (UNER) e Universidad Nacional de Córdoba (UNC). Em 2017, a convite do Núcleo Gestor do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), o CEPI começou a ser incorporado ao IsF-PLA, e está atualmente em fase final de adaptação, envolvendo as professoras Gabriela S. Bulla e Margarete Schlatter, do PPE, e a equipe de educação a distância da UFSCAR.• Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI) (60 horas) – Schlatter et al. (2017); Timboni (2018) – em fase final de construção sob coordenação da Profa. Margarete Schlatter. Curso online autoformativo (sem mediação de professor de PLA) fruto de uma iniciativa do PPE em conjunto com o Núcleo de Apoio Pedagógico à Educação a Distância da UFRGS.

Fonte: As autoras.

Os alunos de PLA são encaminhados aos diferentes cursos de acordo com seu convênio e nível de proficiência, o qual é identificado através de um teste de nivelamento. Conforme proposto em Santos (2007), o nivelamento é dividido em duas partes: (a) leitura e escrita e (b) entrevista. Atualmente, o PPE conta com os instrumentos de nivelamento propostos por Santos (2007, 2012), com parâmetros e descritores de avaliação abrangendo os níveis Básico I a Intermediário II, acrescidos por parâmetros e descritores para os níveis Avançado e Português para Falantes de Espanhol, elaborados por Souza (2016).

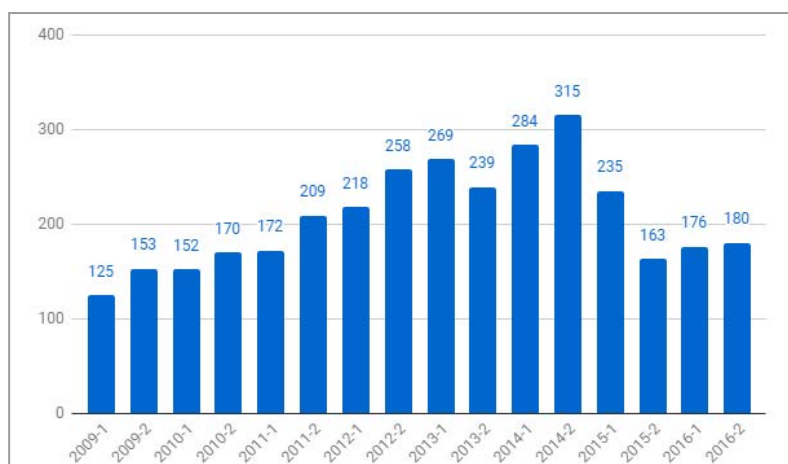


Gráfico 1 Número de alunos 2009-2016 (Total no período: 3318).¹²
Fonte: Elaborado pelas autoras com base em relatórios semestrais do PPE.

O PPE recebe, anualmente, em torno de 35 estudantes chineses de universidades conveniadas, de 15 a 25 alunos Pré-PEC-G e 20 estudantes que frequentam exclusivamente os cursos do Programa como intercambistas independentes, com carta de aceitação fornecida pelo PPE para obtenção de visto de estudante (Gráfico 1). Todos

¹² Os alunos têm nacionalidades muito diversas; em 2016, por exemplo, havia mais de 40 países representados.

esses estudantes fazem entre 15 e 26 créditos por semestre. Além desses, aproximadamente 30 alunos de graduação e pós-graduação vinculados a convênios com outros órgãos e unidades da UFRGS (estudantes OEA, Marca, Escala, Grupo Coimbra, BRICS, PEC-G, PEC-PG, entre outros) e complementam sua carga horária fazendo entre 4 e 10 créditos no PPE para aperfeiçoar conhecimentos na língua portuguesa.

Além dos perfis de alunos citados anteriormente, cabe destacar que, desde 2015.2, o PPE acolhe gratuitamente, em seus cursos de PLA, imigrantes e refugiados da comunidade externa que se enquadrem em situação de vulnerabilidade socioeconômica (a partir de critérios estabelecidos pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis/PRAE da UFRGS).¹³ Ademais, como parte do programa de Seleção para Ingresso de Pessoas em Situação de Refúgio nos Cursos de Graduação da UFRGS (Decisão 366/2015 do Consun), com primeiro grupo selecionado ao final de 2017, o PPE acolhe desde 2018, sob coordenação da Profa. Gabriela Bulla, os alunos durante o primeiro ano ou semestre de ingresso na UFRGS. Os alunos são inseridos nos cursos do PPE (manhã e tarde) ou são criados cursos especiais à noite, de modo a atender a todos (Bulla et al., 2019). Esta instância do acolhimento no PPE é realizada em parceria com outros órgãos da UFRGS, como a Coordenadoria de Acompanhamento do Programa de Ações Afirmativas (CAF), a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), o Grupo de Assessoria a Imigrantes e a Refugiados (GAIRE) e a Secretaria de Relações Internacionais (Relinter).

Considerando que a grande maioria dos alunos se inscreve em várias disciplinas do PPE e que são oferecidas disciplinas em seis níveis diferentes, o número de matrículas por semestre é duas a três vezes maior que o número de alunos, o que explica o número de

¹³ Em virtude da falta de espaço físico para aulas do PPE, foi necessário restringir as vagas para a comunidade externa.

turmas abertas (por exemplo, em 2013-1, tivemos 269 alunos e 841 matrículas; em 2015-1, 235 alunos e 456 matrículas). No Gráfico 2, a seguir, apresentamos o número de turmas por semestre entre 2009 e 2016.

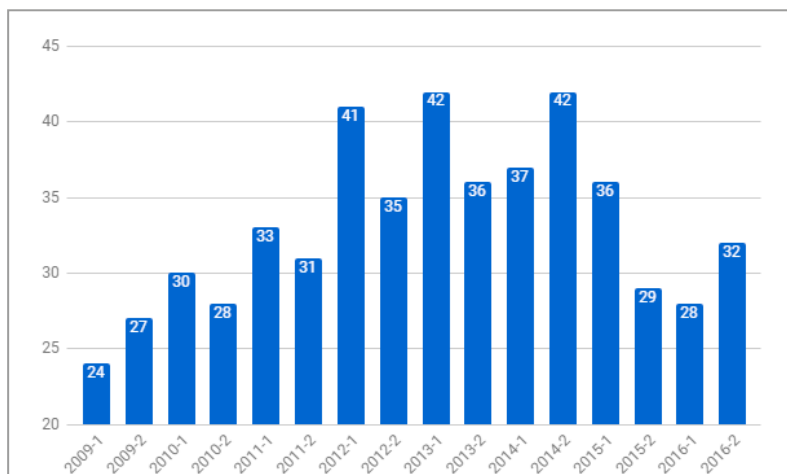


Gráfico 2 Número de turmas de extensão oferecidas 2009-2016 (Total no período: 531).

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em relatórios semestrais do PPE.


Articulados aos cursos do PPE e como modo de promover a integração entre os alunos do PPE e a comunidade UFRGS e externa, além de fomentar o trabalho pedagógico com gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; todos os artigos desta obra) e projetos de aprendizagem (Bulla; Andrighetti; Schlatter, neste livro), foram criados e instituídos como parte do programa a Feira Cultural PPE (Figura 1) e o jornal *Conexão PPE*. Embora ambos Feira e Jornal tenham sido instituídos no programa pela Profa. Gabriela Bulla em 2013, podemos considerar que essas ações são apenas institucionalizações de atividades que vinham acontecendo havia anos no PPE, encabeçadas por diferentes professores que lá atuaram. Em Bulla, Andrighetti e Schlatter (neste livro), por exemplo, mencionamos diferentes

projetos educacionais que culminaram em apresentações para a comunidade UFRGS, apresentações estas que hoje seriam enquadradas como parte da Feira Cultural PPE (Figura 2).



Figura 1 Cartaz da última Feira Cultural PPE de 2019/1.
Fonte: Design gráfico de Gabriela Bulla, com imagem de fundo de Paulica Santos ([2011?]).

O evento é organizado semestralmente pela coordenadora juntamente com professores do PPE e inclui produções dos alunos nos diferentes cursos do PPE. São atrações gratuitas, abertas à comunidade e com uma ampla variedade de apresentações desenvolvidas pelos estudantes com a supervisão dos professores como parte dos conteúdos dos cursos. Considerando que vários alunos realizam de 15 a 20 horas semanais de aulas no PPE, a Feira se constituiu como um evento com duração entre 3 e 4 semanas, de modo a possibilitar que diferentes cursos possam planejar atrações. Na Figura 2, disponibilizamos o cronograma de atrações da Feira de 2019.1.



Terça	Quarta	Quinta	Sexta
	19/06 14:00-15:30 - Apresentando nossas culturas: [Alunos do curso Intermediário II] – Auditório Celso Luft (Instituto de Letras)		21/06 15:00-16:00 - Pratos Típicos da América hispanofalante [Alunos do curso Português para Falantes de Espanhol] – Sala 207 Prédio de Aulas Letras
25/06 13:30-15:00 – Discussão sobre textos literários autorais [Alunos do curso Literatura Brasileira I - nível Básico II] – Sala 207 Prédio de Aulas Letras	26/06 09:30-12:00 - Compartilhando nossas culturas: apresentações diversas [Alunos do curso Intermediário II] – Auditório Celso Luft (Instituto de Letras) 14:00-15:30 - Exposição fotográfica: a estética do frio através de olhares estrangeiros [Alunos do curso Avançado] – Sala 209 Prédio de Aulas Letras	27/06 09:30-10:15 – Mini sarau autoral [Alunos dos cursos Literatura Brasileira I e II, Contos Contemporâneos em Língua Portuguesa, Escrita Criativa, Campo Brasileiro] – Solarium do Instituto de Letras	28/06 19:30-21:00 – Apresentação de duas peças produzidas ao longo do curso: 1) Para que eu servia 2) Neve no Verde [Alunos do curso Prática Teatral] – Sala Corpo Santos UFRGS (Campus Centro, ao lado da FACED)
02/07 14:30-16:30 - Vamos ver um filme? - Sessão de exibição e debate do curta produzido pela turma [Alunos do curso Prática Cinematográfica] – Sala 203 Prédio de Aulas Letras		04/07 10:30-11:15 – Os países dos Pré-PEC-G 2019: Barbados, Benin, Camarões, Costa do Marfim, Gabão, Haiti, República Democrática do Congo, República do Congo [Alunos do Intensivo Pré-PEC-G] – Solarium do Instituto de Letras 15:00-16:30 – Elementos que contam histórias: mostra fotográfica de objetos e obras de museus de Porto Alegre sobre a história do Brasil [Alunos do Básico II] – Solarium do Instituto de Letras	05/07 15:00-16:30 - Olhares sobre Porto Alegre - Exposição Fotográfica [Alunos do Intensivo Pré-PEC-G] – Solarium do Instituto de Letras

Figura 2 Cartaz da última Feira Cultural PPE de 2019/1.

Fonte: Acervo PPE.

Assim como a Feira Cultural, no PPE, também já havia diferentes jornais impressos e *online* para publicação de produções dos alunos.¹⁴ O *Conexão PPE*, portanto, projeto coordenado em parceria pelas professoras Gabriela Bulla e Margarete Schlatter, visa a organizar as publicações do PPE, incentivar a escrita em PLA para além da sala de aula (Schlatter; Garcez, 2012; Simões et al., 2012) e incentivar os professores do PPE a trabalharem com gêneros do discurso (Bakhtin, 2003). O *Conexão PPE* inclui textos de alunos de diferentes cursos do PPE, mas é centralmente no curso Leitura e Produção de

14 Leticia Grubert dos Santos e Gabriela S. Bulla haviam criado com seus alunos em 2005 um jornal *online* (Bulla et al., 2006), e Daniela Doneda Mittelstadt também criou posteriormente outro jornal *online* do PPE. Por indicação de Daniela, João Brum, aluno da Letras e formado em Jornalismo, passou a integrar o PPE como bolsista de jornalismo e editou as primeiras três edições do *Conexão PPE*. Felipe Ewald, na época doutorando em Letras na UFRGS e também jornalista, foi o segundo editor do jornal. Hoje Felipe é servidor da UFRGS, atuando no Jornal da Universidade, e auxilia o PPE na seleção de bolsistas de graduação para o *Conexão PPE*.

Texto Jornalístico, com um programa inicial criado por João Brum e supervisionado pela Profa. Margarete Schlatter, que os alunos elaboraram a pauta de cada edição do jornal, exploraram a esfera jornalística e produzem textos como reportagem, entrevista etc., normalmente não abordados enquanto gêneros de produção nos demais cursos. O jornal teve sete edições impressas entre 2012 e 2016, e a edição *online*, com textos adicionais, está disponível no blog do jornal - ver Conexão PPE (2013-2021) (Figura 3).

conexão



PORTO ALEGRE | JULHO DE 2016 | Nº 7
jornalblog.wordpress.com

PROGRAMA DE PORTUCULOS
PARA ESTRANGEIROS | UFRGS

A história de um produtor assentado

Há quase 20 anos, Osmar José Bedende constrói sua vida no assentamento Filhos de Sepé, o maior do Estado, localizado em Viamão

Andrew Jenner

Osmar José Bedende saiu de casa com 15 anos. Natural de Itatiba do Sul, sua cidade pequena na divisa do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, ele cresce numa família de agricultores. Mas, com 11 títulos, precisou sair para procurar oportunidades.

"Não tinha como ficar lá", disse ele numa entrevista na sua casa.

Por isso, viajou para Santo Antônio das Missões para se juntar a um acampamento de pessoas associadas com o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Lá, em torno de 4.000 famílias ocupavam uma fazenda para se manifestar contra a concentração de terras no Brasil e exigir pequenas áreas próprias nas quais eles pudessem construir uma vida melhor. Para Osmar – conhecido por todos hoje pelo apelido Boca –, foi o primeiro passo numa viagem que lhe trouxe para o maior assentamento no estado, Filhos de Sepé, em Viamão, na periferia da capital gaúcha.

O assentamento foi estabelecido em 1998 numa terra de 9.479 hectares concebida an-

tiamente como Fazenda Santa Fé. Segundo informações do Inbra, agência federal responsável pela reforma agrária no Brasil, a Fazenda Santa Fé pertencia à Incrobras Agrícola S.A. e foi ofertada ao Inbra pelo dono da empresa, Renato Ribeiro. O governo brasileiro efetuou a compra, por R\$ 17 milhões, em setembro de 1998.

Foi um dos 29 assentamentos criados nesse ano pelo Inbra, quando Boca e milhares de outros trabalhadores ocuparam a fazenda em Santo Antônio das Missões. Lá, houve sorteios para selecionar quais despes "sem-terra" iriam aos vários assentamentos espalhados pelo estado, de Herval, no extremo sul, para Pinhal da Serra, no norte, e São Borja, na fronteira com a Argentina, a mais de 600 quilômetros de Porto Alegre.

"Tinha mais de 10, 15 sorteios quando estava no acampamento", conta Boca. "Não queria ir para uma região muito distante. A gente conversou com quem foi para outras regiões. Era mais difícil".

Após ficar quase dois anos no acampamento, Boca foi sorteado para ir para a Filhos de Sepé. Além de ser, de longe, o maior assentamento no estado (segundo, em Manoel Viana, tem apenas 6.118 hectares), tem uma vantagem geográfica, por estar localizado na região metropolitana de Porto Alegre.

"É uma vantagem porque tu tá dentro da Porto Alegre", explica ele. "É perto do mercado. Se tu produzis e conseguis vender, tu tá dentro do mercado. E lá, não, tu pega interior... É complicado".

No total, 376 famílias foram assentadas em Viamão, onde receberam em torno de dois hectares para moradia e mais 14 hectares para plantação de arroz. Quando chegou, Boca tinha 17 anos e era valente, e também através de uma rede de consumo colaborativo na cidade chamada Tribo Viva. Com esse trabalho, ele conseguiu melhorar as condições de sua família.

"Se não fosse pelo MST, nunca teria conseguido comprar 16 hectares de terra"

RS foi o berço do MST

O MST foi fundado oficialmente mais de uma década antes de Boca ocupar a fazenda em Santo Antônio das Missões. O objetivo principal do grupo era lutar por uma distribuição de terra mais justa no país, de forma que os pequenos produtores rurais tivessem mais condições para produzir alimentos para suas famílias e também para o mercado.

"O MST se constituiu oficialmente em 1984", relata a professora Rosa Medeiros, do Núcleo de Estudos Agrários da UFRGS. "O berço dele é aqui no Rio Grande do Sul, com famílias que estavam excluídas do processo produtivo".

A partir daí, pessoas li-

gadas ao MST começaram a ocupar grandes fazendas para exigir terras próprias e, aos poucos, foram sendo assentadas pelo governo federal. Segundo Boca, o estruturar por uma distribuição de terra mais justa no país, de forma que os pequenos produtores rurais tivessem mais condições para produzir alimentos para suas famílias e também para o mercado.

"Hoje, a gente tem uma estrutura boa graças ao MST. Ninguém, ninguém consegue nada".



Osmar José Bedende (à esquerda) carrega o veículo com seus alimentos para realizar entregas. Foto: Andrew Jenner

Figura 3 Capa do Conexão PPE impresso em 2016/2.
Fonte: Conexão PPE (2016).

Além das atividades regulares nos *Campi* Vale e Centro da UFRGS, o PPE também ofereceu, em 2016, um curso específico para refugiados na Escola Municipal Ildo Meneghetti (localizada na zona norte de Porto Alegre), como parte do projeto Laboratório de Migração (LabMig), coordenado pelos professores Gabriela da S. Bulla e Rodrigo Lages e Silva (Faced) (ver Bulla et al., 2017). Fruto também de articulações locais e parcerias informais do LabMig com outras instituições e organizações voltadas ao ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc), vários professores do PPE ou alunos de disciplinas de graduação voltadas para a formação de professores de PLA, sobre as quais trataremos mais adiante, atuam como professores de PLAc fora da UFRGS.

Nossos professores já atuaram ou atuam como trabalho voluntário ou estágio de docência em PLA, por exemplo, no Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI), no Centro Vida da Zona Norte de Porto Alegre, no Hospital Santa Casa e na Cruz Vermelha (Bulla et al., 2019).

Formação de professores no PPE via extensão

Tendo em vista a demanda regular de ensino de PLA na UFRGS e a possibilidade de ampliação de vagas, devido ao número crescente de convênios na UFRGS e de solicitações do MEC e MRE para cursos Pré-PEC-G, é evidente que há um contexto profícuo para a formação teórico-prática dos graduandos e pós-graduandos da UFRGS. Com nova edição e oferta de cursos a cada semestre, em quase 26 anos, o PPE teve mais de 4.500 alunos e concedeu mais de 600 bolsas¹⁵ a aproximadamente 250 alunos de graduação e pós-graduação em

¹⁵ As bolsas do PPE são concedidas a alunos selecionados por editais e são pagas em parcelas de no mínimo 3 e no máximo 6, de acordo com a regulamentação da Fundação de Apoio da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FAURGS), entidade que gerencia a verba do PPE, obtida centralmente através de arrecadação externa por pagamento de taxa de matrícula. As bolsas podem ser renovadas enquanto durar a validade de cada edital.

Letras e de outros cursos da UFRGS, que atuaram como professores de PLA e em atividades afins: apoio administrativo, elaboração do jornal *Conexão PPE*, organização da Feira Cultural do PPE, apoio em TI (cursos a distância e edição do *site*), acolhimento de alunos Pré-PEC-G, aplicação do exame Celpe-Bras. O Gráfico 3, apresenta o número de professores por semestre de 2009 a 2016.

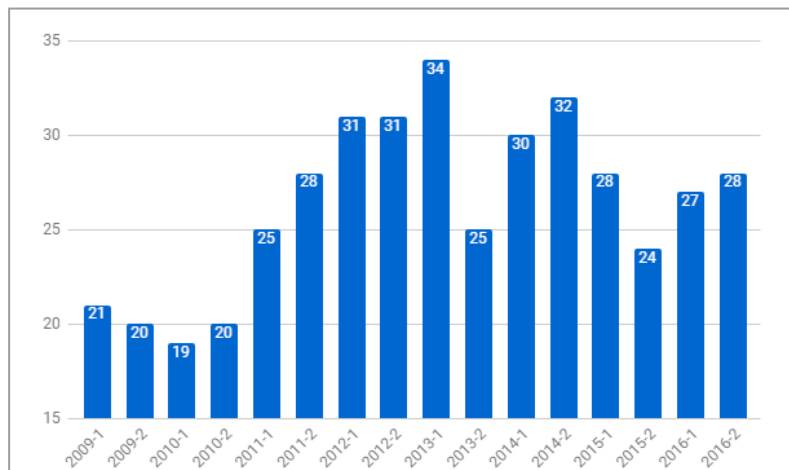


Gráfico 3 Número de professores bolsistas 2009-2016
(Total de bolsas de 6 meses no período: 423).¹⁶

Fonte: Elaborado pelas autoras com base em relatórios semestrais do PPE.

Reconhecendo a importância do Programa para a UFRGS, o Instituto de Letras fornece, desde 2017, duas bolsas para graduandos atuarem na secretaria do PPE e, a partir de 2019.2, aloca um Técnico-Administrativo em Educação (TAE) para auxiliar a coordenação na gestão administrativa, financeira e secretarial do PPE. Da mesma forma, em virtude de vários acordos de cooperação internacionais firmados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação (PROPG) da

¹⁶ Além dessas bolsas, nesse mesmo período foram concedidas mais 50 bolsas de 6 meses (renováveis) para alunos de graduação em Letras e em outros cursos em atividades administrativas, apoio de TI e monitoria.

UFRGS, esta contribui com duas bolsas anuais para professores do PPE. O Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), do governo federal, somou-se ao trabalho desenvolvido pelo PPE, ampliando as oportunidades de estágio em PLA na UFRGS ao fornecer uma bolsa para mais um aluno atuar como professor de PLA nos anos de 2017 a 2019. Em 2014, a Profa. Gabriela Bulla fez parte da comissão formada pelo MEC para conceber o IsF-PLA, e desde então atua como representante da UFRGS no IsF-PLA e orientadora pedagógica de PLA, atividade esta já realizada como coordenadora do PPE.

Ao longo dos anos, foram sendo criadas diferentes modalidades de formação de professores no PPE, respondendo a demandas emergentes e acompanhando as trajetórias intelectuais do grupo. Realizadas no âmbito da extensão, porém em estreita articulação com graduação, pós-graduação e pesquisa, as modalidades que hoje constituem o PPE podem ser resumidas no Quadro 2.

Os bolsistas que atuam no PPE devem participar do Seminário de Formação de Professores de PLA e de pelo menos duas das outras modalidades oferecidas. Essas atividades promovem um contexto de constante diálogo entre pares mais e menos experientes e formação continuada durante a graduação e pós-graduação em Letras, e somam entre 180 a 360 horas de prática por semestre (considerando que os bolsistas atuam de 10 a 20 horas semanais no PPE), o que se configura como uma instância de residência docente (Resolução nº 2/2015 MEC-CNE) implementada há mais de duas décadas no IL. Descrições e análises detalhadas das diferentes atividades de formação de professores implementadas no PPE, resumidas no Quadro 2, podem ser encontradas em diferentes publicações acadêmicas, como Lemos (2014), Bulla e Costa (2017), Bulla e Timboni (2017), Costa (2018; 2019), Costa e Schlatter (no prelo) e Schlatter, Bulla e Costa (no prelo).

Quadro 2 Modalidades de formação de professores no PPE.

<p>Presencial</p> <ul style="list-style-type: none">• Seminário de Formação de Professores de PLA (30h/semestre): curso de extensão oferecido em todos os semestres desde 1994, com a participação dos professores bolsistas e de outros alunos e professores interessados. Estudo e discussão sobre eventos de aprendizagem, práticas de ensino, elaboração de materiais didáticos, avaliação de desempenho dos alunos e professores, entre outros.• Oficinas de Formação de Professores de PLA (6 a 20h): cursos de extensão abertos ao público da área de Letras; oferecidos mediante demanda.• Curso de Formação de Aplicadores do Exame Celpe-Bras (4 a 15h): oferecido semestralmente.• Grupos de estudo de professores que ministram aulas e produzem materiais didáticos em disciplinas oferecidas para o mesmo nível (Pré-Pec-G, Básico I e II, Intermediário I e II, Avançado, Português para Falantes de Espanhol).• Tutoria de professores mais experientes a professores menos experientes.• Docência compartilhada, em que professores atuam juntos em uma mesma disciplina, em geral um deles mais experiente e outro menos experiente.• Docência supervisionada, com orientações didáticas para o planejamento de aulas e de elaboração de materiais didáticos;• Registros sistemáticos de práticas de ensino para publicação de relatos de prática, com submissão principalmente para a Revista Bem Legal http://www.ufrgs.br/revistabemlegal.¹• Curso de Capacitação para Formadores de Português como Língua Adicional (40 horas) - oferecido em 2015-2: curso presencial organizado e promovido pelo PPE UFRGS, em uma parceria com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif), no âmbito do Projeto e-Tec Idiomas Sem Fronteiras da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.
<p>A distância</p> <ul style="list-style-type: none">• Curso de Formação de Professores CEPI (CFP-CEPI) (45h): oferecido mediante demanda para professores de português e espanhol de universidades participantes da AUGM. Também elaborado pelo PPE/UFRGS, UNER e UNC. Em virtude da incorporação do CEPI ao IsF-PLA, novas edições do CFP-CEPI serão ofertadas em 2018 e 2019 para as universidades participantes do projeto.• Formação de professores nos bastidores do CEPI- Português/UFRGS (60h): formação <i>online</i> colaborativa através do planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas pedagógicas realizadas pelos professores do CEPI ao longo da realização do curso (duas edições anuais)

Fonte: As autoras.

1 Criada em 2011 pelo IL e tendo como editora-chefe a Profa. Anamaria Welp (IL), “a Bem Legal é uma revista eletrônica para a divulgação de ações e iniciativas bem-sucedidas em projetos de ensino e aprendizagem de língua. Com periodicidade semestral, a publicação é um fórum para a troca de ideias e reflexões entre professores de línguas e demais agentes da educação linguística” (Revista Bem Legal, 2011-). Entre 2011 e 2017, os professores bolsistas do PPE publicaram 17 relatos na revista, alguns dos quais referenciados no Quadro 1.

A área de PLA no curso de Graduação em Letras na UFRGS

Desde 2018/2, a disciplina [LET01027] Estágio de Docência em Português como Língua Adicional (PLA) (Figura 4) foi inserida como obrigatória na grade curricular da Letras – Licenciaturas Simples,¹⁷ ampliando a possibilidade de formação de professores em PLA na UFRGS.

Instituto de Letras			
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas			
Dados de identificação			
Disciplina: ESTÁGIO DE DOCÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA)			
Período Letivo: 2019/2		Período de Início de Validade : 2018/2	
Professor Responsável: GABRIELA DA SILVA BULLA			
Sigla: LET01027		Créditos: 10	
Carga Horária: 150h		CH Autônoma: 60h CH Coletiva: 80h CH Individual: 10h	
Súmula			
Objetivos de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em contextos escolares, acadêmicos e outros. Educação linguística, letramento e interdisciplinaridade. O ensino de leitura, produção escrita, compreensão e produção oral. Materiais didáticos. Projeto pedagógico, planejamento de aulas, prática de docência e avaliação. Articulação entre teoria e prática na realização das atividades docentes de planejar o ensino, ministrar aulas e avaliar a aprendizagem. Elaboração de projeto de docência, prática de docência, reflexão sobre a prática e elaboração de relatório escrito.			

Figura 4 Súmula da disciplina de Estágio em PLA.

Fonte: Sistema UFRGS.

Também há três disciplinas eletivas voltadas à área: [LET01024] Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional (Figura 5, a seguir); [LET03002] Linguística e Ensino de Português

¹⁷ Agradecemos a então coordenadora da Comissão de Graduação em Letras (COMGRAD-Letras), Profa. Karina Lucena, por identificar o trabalho de formação de professores realizado no PPE como uma instância de estágio passível de compor a grade curricular da Letras. Agradecemos também à Profa. Luciene Juliano Simões que, em 2006, como coordenadora da COMGRAD-Letras na época, formalizou em portaria do órgão a possibilidade de realização de um dos estágios curriculares de docência em língua portuguesa nos cursos do PPE, alternativa vigente até hoje para os alunos de Licenciatura Dupla.

como Língua Adicional;¹⁸ [LET01025] Leitura e Escrita Acadêmica em Português como Língua Adicional.¹⁹

Instituto de Letras Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas			
Dados de identificação			
Disciplina: PROGRAMAS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL			
Período Letivo: 2019/2		Período de Início de Validade : 2017/1	
Professor Responsável: GABRIELA DA SILVA BULLA			
Sigla: LET01024		Créditos: 4	
Carga Horária: 60h		CH Autônoma: 10h	CH Coletiva: 40h CH Individual: 10h
Súmula			
Pressupostos para a formulação de programas para o ensino de língua portuguesa como língua adicional. Construção de currículos e projetos pedagógicos para o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais. Letramento, gêneros de discurso e os objetivos do ensino de línguas adicionais. O conceito de proficiência em português como língua adicional. Planejamento e avaliação em projetos de ensino para a aprendizagem do português como língua adicional. Português como língua adicional em contextos acadêmicos: gêneros acadêmicos e proficiência em português como língua adicional.			

Figura 5 Súmula da disciplina de Programas em PLA.
Fonte: Sistema UFRGS.

Cabe destacar que a disciplina teórico-prática Programas para o ensino de Português como Língua Adicional se consolidou, nos últimos anos, como modo de ingresso na área de PLA na UFRGS.

18 [LET03002] LINGUÍSTICA E ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (Linguística Aplicada ao Ensino de Português para Estrangeiros) – 4 créditos (oferecida em 2003/2, 2008/2 e 2011/2), vinculada ao DLFT. Súmula: Ensino de língua adicional. Características do português do Brasil. Lusofonia e português como língua de comunicação internacional. Variação e norma no ensino de português como língua adicional. Proficiência e avaliação. Materiais didáticos.

19 [LET01025] LEITURA E ESCRITA ACADÊMICA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL - 4 créditos (oferecida em 2013/2), vinculada ao DECLAVE. Súmula: Desenvolvimento das competências do estudante estrangeiro para a leitura de textos acadêmico-científicos. Uso da linguagem e gêneros do discurso. Compreensão e produção de gêneros do discurso orais e escritos pertencentes à esfera acadêmica (resumo, resenha, artigo acadêmico, apresentação de trabalho). Gêneros do discurso acadêmico específicos das áreas de atuação dos alunos estrangeiros em situação de intercâmbio na UFRGS. Relações entre recursos linguísticos, convenções de escrita e projeto de interlocução, com enfoque em questões linguísticas específicas de alunos estrangeiros aprendendo PLA.

Os alunos que já cursaram essa disciplina e desejam seguir sua formação na área são convidados a participar do Seminário de Formação de Professores do PPE, mencionado anteriormente, e poderão se candidatar a editais abertos a cada semestre para professores-bolsistas no Programa.

Aplicação do exame Celpe-Bras

A UFRGS é um dos Postos Aplicadores do exame Celpe-Bras desde 1998 e aplica o exame duas vezes ao ano (conforme resolução do MEC), para aproximadamente 250 candidatos/ano (Gráfico 4). A coordenação do Posto Aplicador do Celpe-Bras UFRGS e a coordenação da aplicação do Celpe-Bras na UFRGS foram responsabilidade da Profa. Margarete Schlatter de 1998, data da primeira aplicação do Exame, a 2010/1.²⁰ De 2010-2 até o presente, a Profa. Juliana R. Schoffen assume tal responsabilidade. Como aplicadores do exame (responsáveis pela aplicação da Parte Escrita, pela realização das entrevistas e pela avaliação da Parte Oral), atuam em torno de 12 professores aplicadores em cada edição (todos os aplicadores possuem graduação em Letras e são ou já foram estudantes do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da UFRGS, além de possuírem formação no PPE e terem participado de curso de formação de aplicadores do Celpe-Bras ministrado no PPE).

²⁰ A Profa. Margarete Schlatter foi, em colaboração com a Profa. Matilde Scaramucci (Unicamp) e outras participantes de outras universidades brasileiras, formuladora e líder na implantação do Celpe-Bras, exame brasileiro de proficiência em Português executado pelo INEP em parceria com o Ministério das Relações Internacionais, tendo sido uma das docentes brasileiras que participou diretamente da difusão do exame, visitando centros aplicadores no Brasil e no exterior nos anos de implantação e consolidação do exame. Participou da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras desde a nomeação da primeira comissão, em 1993, até 2006. Hoje 94 universidades e outras agências em 35 países do mundo aplicam o exame, além das universidades brasileiras. A Profa. Juliana R. Schoffen fez sua pesquisa de mestrado e doutorado sobre o tema, com a orientação de Margarete Schlatter, e é hoje professora efetiva do DECLAVE e, desde 2008, uma das integrantes da Comissão Técnico-Científica do exame, hoje designada pelo INEP.

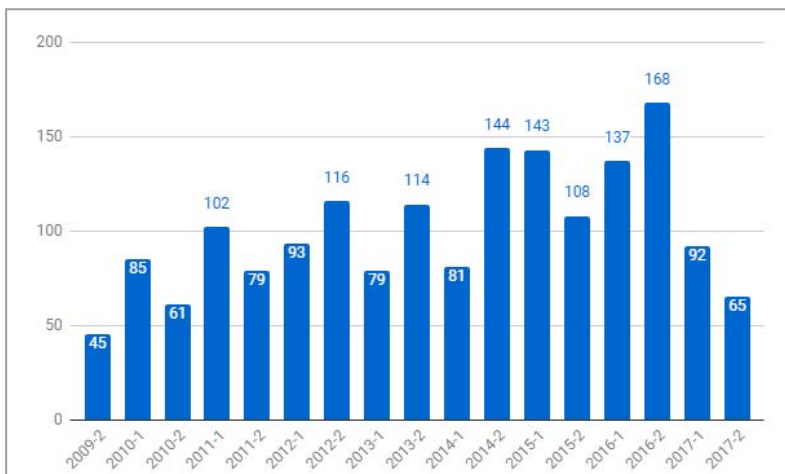


Gráfico 4 Celpe-Bras: examinandos inscritos e homologados na UFRGS de 2009/2 a 2017/2 (Total de candidatos no período: 1712).²¹

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos relatórios semestrais do Posto Aplicador.

Desde 2000, o PPE também oferece semestralmente o curso Preparatório Celpe-Bras (20h, atualmente 24h) para os candidatos, com o objetivo de familiarizá-los com a estrutura e as tarefas do exame. Desde 2018, há também a opção de curso Preparatório Celpe-Bras de 60 horas, com materiais elaborados a partir de estudo descritivo das tarefas do exame (Schoffen et al., 2018) e que promove práticas orientadas de leitura, escrita, compreensão e produção oral e estudo de recursos linguístico-discursivos com base nos conteúdos, tarefas e parâmetros de avaliação do exame. Foi também no âmbito do PPE que foi desenvolvido o Acervo Celpe-Bras (www.ufrgs.br/acervocelpebras), único acervo que reúne as provas já aplicadas, os documentos públicos e as pesquisas já realizadas sobre

²¹ Em cada um dos semestres, atuaram uma ou duas bolsistas, estudantes de Letras ou do PPG/Letras, para assessorar as inscrições e a aplicação do exame. No total, neste período foram concedidas 23 bolsas de 3 meses para essa atividade.

o exame, constituindo-se como um importante banco de dados para professores, estudantes e pesquisadores da área de PLA (Schoffen et al., 2017; Sirianni et al., 2019).

Pesquisa e Pós-Graduação em PLA na UFRGS

Além das atividades de ensino de PLA e de formação de professores, o PPE se consolidou, ao longo de sua atuação, como uma sólida referência na formação de mestres e doutores e no desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimento na área, comprovado pelo grande número de trabalhos acadêmicos: entre 1997 e 2017, foram defendidos na área de PLA 9 teses de doutorado, 25 dissertações de mestrado e 44 trabalhos de conclusão de curso. Todos os trabalhos são da área de Linguística Aplicada, abrangendo temáticas relevantes ao ensino de PLA, a saber: projetos de ensino e planejamento de unidades didáticas com base em gêneros do discurso; práticas de sala de aula e aprendizagem de diferentes aspectos de PLA; *design* de tarefas, análise e elaboração de materiais didáticos para o ensino presencial e a distância; avaliação de desempenho: nivelamento, rendimento e proficiência (Celpe-Bras); propostas de currículos de PLA (Kraemer, 2012; Mittelstadt, 2013); ensino de literatura, canção, cinema, teatro, contação de histórias; promoção do letramento acadêmico a estudantes indígenas na universidade (Nunes, 2013; Morelo, 2014); interação em sala de aula de PLA; formação de professores; escolas de fronteira (Bortolini, 2009); imigração e escola (Bulla et al., 2017); imigração e PLAc (Soares, 2019); políticas linguísticas (Carvalho, 2012). Esses trabalhos geraram várias publicações em periódicos e livros no Brasil e no exterior, contribuindo para a consolidação do PLA como área de pesquisa e oferecendo subsídios para a qualificação do ensino e a formação dos graduandos e pós-graduandos no campo específico e também na área de ensino de línguas de modo mais amplo.

Destaca-se também como relevante a produção dos grupos de pesquisas cadastrados no CNPq e relacionados ao PPE (Quadro 3).

Quadro 3 Grupos de Pesquisa e Projetos de pesquisa em andamento.

Grupos de Pesquisa	Pesquisas em andamento
<ul style="list-style-type: none"> • Português/Língua Adicional (líder: Margarete Schlatter): pesquisa na área de aprendizagem, ensino (presencial e a distância), avaliação e formação de professores de PLA (http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/822_9732172502493) • Tecnologias, interdisciplinaridade e multiletramentos na educação (líder: Gabriela da S. Bulla; vice-líder: Rodrigo Lages - Faced): pesquisa nas áreas de Linguística Aplicada, Educação e Psicologia acerca de eventos educacionais interdisciplinares, com foco em aprendizagem de línguas, tecnologias e multiletramentos (http://dgp.cnpq.br/dgp_espelhogrupo/6131878347527624) • Avalia (líder: Juliana R. Schoffen): pesquisa na área de avaliação de proficiência (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8480692535262657) 	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboração do Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio (CAPI) (Margarete Schlatter) • Materiais didáticos de PLA orientados por gêneros do discurso e projetos de aprendizagem (Gabriela S. Bulla) • Laboratório de Migração (LabMig - projeto interdisciplinar entre Educação, Psicologia e PPE) (Rodrigo Lages - Faced - e Gabriela S. Bulla) • Exame Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados (Juliana Roquele Schoffen) • Usos e usuários do Acervo Celpe-Bras (Juliana Roquele Schoffen) • Complexidade das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras (Margarete Schlatter)

Fonte: As autoras.

A elaboração e o aperfeiçoamento de materiais didáticos para os cursos ministrados no PPE são contínuos e fazem parte das atividades de formação de professores (Quadro 4). Além disso, ao longo dos anos, foram produzidos 19 Cadernos Pedagógicos (ainda não publicados) e materiais didáticos para 3 cursos *online* gratuitos, todos vinculados a pesquisas concluídas ou em andamento no PPE.

Quadro 4 Cadernos pedagógicos concluídos.

Cadernos Pedagógicos concluídos
<ul style="list-style-type: none">• Ensino presencial (19): Leitura e Produção de Texto I, II e III; Cultura Brasileira; Conversação I, II e III; Contos e Crônicas; Compreensão Oral I; Cinema Brasileiro I e II; Canção Brasileira; História e Cultura Gaúcha; Preparatório Celpe-Bras; apostilas para os cursos Básico I e II, Intermediário I e II e Avançado.• Material didático online: CEPI, CFP-CEPI (Curso de Formação de Professores CEPI), PORTOS: Português <i>Online</i> para a Saúde (em parceria com Una-Sus, UFCS-PA, para o Programa Mais-Médicos).

Fonte: As autoras.

Atrelado aos anos de pesquisa, o PPE também já organizou ou participou da organização de diversos eventos nacionais e internacionais (Quadro 5).

Quadro 5 Eventos acadêmicos organizados.

Organização de eventos
<ul style="list-style-type: none">• Organização do III Simpósio sobre Ensino de Português para Falantes de Espanhol, em parceria com Unicamp, realizado na Unicamp em 2008 (http://www.iel.unicamp.br/3sepefe/index.htm);• Organização do I Simpósio Internacional sobre Ensino de Português como Língua Adicional (I SINEPLA), realizado na UFRGS em 2012, em parceria com Unicamp e Unila (https://www.ufrgs.br/sinepla);• Apoio ao II Simpósio Internacional Celpe-Bras (II SinCelpe), realizado na Unicamp em 2014 (http://www4.iel.unicamp.br/evento/sincelpe/);• Organização do 1º Encontro Interdisciplinar sobre Ensino de Português para migrantes e Refugiados, realizado na UFRGS em 20 de novembro e 11 de dezembro de 2017 (https://www.facebook.com/events/1490657677697014/ e https://www.facebook.com/events/378412915941239/);• Organização do II Simpósio Internacional sobre Ensino de Português como Língua Adicional (II SINEPLA), em parceria com o King's College, realizado em 28 e 29 de junho de 2018 no King's College, Londres, (https://www.facebook.com/sinepla/);• Organização do Encontro de Coordenadores do Pré-PEC-G, em parceria com Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e Universidade Federal da Bahia (UFBA), realizado na UFRN no dia 26 de setembro de 2018;• Organização do Encontro de Professores e Pesquisadores de Português como Língua de Acolhimento, em parceria com PUCRS, Unisinos, Univates e FCSPA, realizado na UFRGS em 20 a 22 de maio de 2019.

Fonte: As autoras.

Do PPE para o mundo

Tendo em vista a consolidação da área como campo de atividade intelectual no IL e o papel da UFRGS nos cenários nacional e internacional na educação superior, o PPE tem respondido diretamente à crescente demanda de ensino de PLA no Brasil e no mundo. Dados nessa direção são visíveis nas oportunidades abertas aos egressos que tiveram no PPE sua formação concomitante às habilitações existentes na Letras.

No Brasil, vários egressos atuaram e atuam como professores particulares de português para estrangeiros, e como professores de PLA em escolas internacionais (por exemplo, Pan American School) e em cursos livres. A escola Bem Brasil, por exemplo, empresa fundada e mantida há dez anos por egressos do Instituto de Letras e com formação e atuação no PPE, trabalha apenas com ensino de PLA.

Em âmbito internacional, o PPE tem mantido intercâmbios regulares, desde sua fundação, com alunos e professores de PLA nos países da América Latina, China e Coréia do Sul, entre outros. Firmou convênios com universidades estrangeiras, por exemplo, na China, Coréia, Argentina, e vários Centros Culturais Brasileiros e Institutos Culturais, por exemplo, IBEC (Equador); IBRACO (Colômbia); ICBV (Venezuela); ICUB (Uruguai), para intercâmbio de alunos de Letras/UFRGS, para realizarem estágios de docência no exterior, e de professores, para desenvolver pesquisas conjuntas e formação de professores de PLA.

Desde a criação do PPE, professores com formação no Programa atuaram e atuam em universidades e centros de estudos brasileiros no exterior, como professores visitantes, leitores do MRE e de outras agências (Fulbright) e em postos de trabalho regular na China, EUA, Inglaterra, Coréia do Sul, Colômbia, Uruguai, para citar apenas alguns. Na Figura 6, a seguir, apresentamos um mapa que, de modo sintético, ilustra a dimensão de atuação no PPE no mundo. As marcações no mapa indicam os locais onde atuaram e atuam egressos do PPE em estágios, leitorados e contratações em instituições de ensino no exterior (universidades, escolas, CCB e IC).



Figura 6 Egressos do PPE em atividades na área de PLA pelo mundo.
 Fonte: *Print* de mapa produzido pelas autoras no Google Maps.

Esses dados, no entanto, não são fruto de pesquisa sistemática, mas são de nosso conhecimento, pois recobrem apenas o universo de egressos que seguiram em contato conosco e de cuja atuação temos notícia. Assim, até o momento, temos conhecimento de que mais de 45 professores do PPE estiveram em 27 instituições em 16 países.²²

²² Entre esses egressos da graduação e do pós-graduação, citamos: Adilson Skalski Zabiela (IBEC, Quito, Equador), Alexandre Ferreira Martins (Université de Nîmes, Montpellier, França), Beatriz Demoly Ohlweiler (ICBV, Caracas, Venezuela), Bibiana Cardoso da Silva (Emory University, Atlanta/Georgia, EUA), Bruna Morelo (Guangdong University of Foreign Studies, Hangzhou, China), Bruna Sommer (Universidade do Arizona, Tucson/Arizona, EUA), Bruno Coelho Rodrigues (Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira, Colômbia), Camila Dilli (IBEC, Quito, Equador, Århus Universitet, Århus, Dinamarca), Caroline Osório Wink (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Caroline Scheuer Neves (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba; University of Arkansas, Fayetteville/Arkansas, EUA), Cristina Corrêa (ICUB, Montevidéu, Uruguai), Cristina Pinheiro Gomes (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Daniela Doneda Mittelstadt (ICBV, Caracas, Venezuela; Hankuk University, Seul, Coreia do Sul; Embaixada do Brasil em Havana, Cuba; King's College, Londres, Inglaterra), Diego Grandó (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Elisa Marchioro Stumpf (California State University, Chico/California, EUA; Embaixada do

Para ilustrar o impacto do trabalho realizado em âmbito internacional, cabe mencionar o convênio, inicialmente firmado em 2005 e renovado em 2010 e 2015, do PPE com a Universidade de Comunicação da China (UCC). Além da formação em PLA anual de aproximadamente 20 estudantes chineses no PPE, há 17 anos, as quatro professoras da UCC fizeram sua formação em pós-graduação no PPG-Letras/UFRGS, sob orientação da Profa. Margarete Schlatter, uma delas tendo realizado a primeira tese de doutorado na área de

Brasil em Havana, Cuba), Everton Vargas da Costa (IBEC, Quito, Equador; Harvard University, Cambridge/Massachusetts-MA, EUA; Framingham State University, Framingham/MA, EUA), Fabiola Stein (Middlebury College, Middlebury/Vermont, EUA), Fernanda Farencena Kraemer (ICBV, Caracas, Venezuela; Universidade de Pretória, Pretória, África do Sul), Francine Silva de Souza (University of Nebraska, Lincoln/Nebraska, EUA), Gao Jingran (Universidade de Comunicação da China, Pequim, China), Gabriela da Silva Bulla (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Han Chul Kim (Hankuk University, Seul, Coreia do Sul), Janaína Vianna Conceição (Fundación Universitaria del Área Andina, Pereira, Colômbia; Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), José Peixoto Coelho de Souza (Manchester University, Manchester, Inglaterra), Larissa Goulart (Universidade do Nebraska, Lincoln/Nebraska, EUA), Letícia Grubert dos Santos (Hankuk University, Seul, Coreia do Sul), Letícia Soares Bortolini (ICUB, Montevidéu, Uruguai; IBRACO, Bogotá, Colômbia; Hankuk University, Seul, Coreia do Sul), Luanda Sito (Universidad de Antiquia, Medellín, Colômbia), Maria Teresa Segarra Costaguta Mattos (University of West Indies - Saint Augustine, Trinidad e Tobago), Maura Konzen (ICUB, Montevidéu, Uruguai), Melissa Kuhn Fornari (Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Melissa Osterlund Ferreira (ICBV, Caracas, Venezuela), Rafael de Caneda Lopez (ICUB, Montevidéu, Uruguai), Rodrigo Ramos (IBRACO, Bogotá, Colômbia), Romulo Lopes Torres (IBEC, Quito, Equador), Sandra Fraga (ICUB, Montevidéu, Uruguai), Simone da Costa Carvalho (IBEC, Quito, Equador; Universidad Nacional de Asunción, Assunção, Paraguai; Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), Simone Paula Kunrath (Hankuk University, Seul, Coreia do Sul; Embaixada do Brasil em Havana, Cuba), So Ra Lim (Hankuk University, Seul, Coreia do Sul), Tamara Melo (Centre Culturel Brésil-Haïti, Pétionville, Haïti), Tanara Zingano Kuhn (Hankuk University, Seul, Coreia do Sul; Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal), Thomás Dorigon (Embaixada do Brasil, Havana, Cuba), Verônica Pasqualin Machado (Florida Memorial University, Flórida, EUA); Yan Qiaorong (Universidade de Comunicação da China, Pequim, China), Ye Li (Universidade de Comunicação da China, Pequim, China), Zhang Fangfang (Universidade de Comunicação da China, Pequim, China).

PLA na China (Yan, 2008; Li, 2009; Jingran, 2012; Fangfang, 2017). O sucesso dessa colaboração foi o embrião para a criação do Instituto Confúcio na UFRGS, que hoje desenvolve atividades culturais e de ensino de mandarim e ampliou as oportunidades de parcerias da nossa universidade em diferentes áreas com universidades chinesas.

Considerações finais

Como pode ser visto pela retrospectiva histórica apresentada neste artigo, o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, em resposta a uma demanda crescente por ensino de português como língua adicional nas últimas duas décadas, tem atuado em diversas áreas na promoção e no ensino da língua portuguesa, bem como na internacionalização da universidade. Participando de e promovendo ações visando à educação linguística, cultural e profissional na área de PLA, os participantes do Programa ao longo de 26 anos têm contribuído para a consolidação da área, para a construção de conhecimento em PLA, e para uma formação sólida de quadros profissionais na área de língua portuguesa e culturas lusófonas, com qualificação para atuar em instituições de ensino, centros culturais e em empreendimentos que exijam proficiência em língua portuguesa.

Para os próximos anos, as metas são de ampliação da atuação do PPE tanto na própria universidade como em projetos transnacionais por meio de iniciativas, tais como:

No âmbito da UFRGS:

- Ampliação de cooperação entre o PPE/Instituto de Letras e demais Unidades da UFRGS;
- Ampliação da oferta de disciplinas no curso de graduação;
- Ampliação e institucionalização de cursos de formação continuada de professores de PLA;
- Criação e oferta de cursos MOOC para ensino de Português como Língua Adicional e para a formação de professores de PLA;

- Publicação de materiais didáticos para ensino de PLA;
- Ampliação da Feira Cultural do PPE para uma Feira Intercultural da UFRGS;
- Criação de Centro Interdisciplinar de Acolhimento ao aluno estrangeiro;
- Ampliação de espaços de convivência para integração da comunidade acadêmica;
- Criação de Licenciatura com ênfase em PLA, com sistema de seleção que permita também o ingresso de alunos estrangeiros;
- Ampliação do corpo docente de PLA;
- Implementação de sistema de matrícula *online* para alunos estrangeiros (extensão, graduação e pós-graduação);
- Ampliação de infraestrutura para cursos de extensão e graduação em PLA.

No âmbito interinstitucional:

- Ampliação de mobilidade acadêmica para estudantes e docentes de PLA;
- Ampliação de pesquisa interinstitucional com universidades no exterior na área de ensino de PLA, de literatura e cultura brasileiras;
- Ampliação de publicações com instituições parceiras na área de PLA;
- Criação de convênios de dupla diplomação em PLA com universidades estrangeiras;
- Criação de oportunidades de estágio de docência em PLA para alunos de graduação em instituições no exterior;
- Fortalecimento de cooperação com universidades brasileiras que atuem com ensino e pesquisa em PLA;
- Fortalecimento de cooperação com universidades da Associação de Universidades Grupo Montevideo (AUGM) e com outras instituições de ensino superior da América Latina;

- Institucionalização de rede de cooperação de ensino e pesquisa em PLA com universidades, institutos e centros internacionais.

Referências

ANDRIGHETTI, G. H.; SCHOFFEN, J. R. Vivenciando Língua e Cultura: sugestões para práticas pedagógicas em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H.; SANTOS, L. G. (org.). *Português como Língua Adicional: reflexões para a Prática Docente*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012. p. 17-44.

ANDRIGHETTI, H. G. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BEUST, J. S. *Aspectos fonético-fonológicos na aula de Português como Língua Adicional*. 2018. 47 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BEUST, J. S.; SILVEIRA, T. L. Ultrapassando as paredes da sala de aula: um relato de ensino de Português como Língua Adicional. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 42-50, 2017.

BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. 2009. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Estudante-Convênio. [Brasília, DF]: MEC, [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=62841>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BULEGON, M. S. *Luz, câmera, ação!:* prática cinematográfica em aula de Português como Língua Adicional. 2017. 51 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BULLA, G. S; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 11, p. 103-135, jan./jun. 2012.

BULLA, G. S. *Relações entre design educacional, atividade e ensino de português como língua adicional em ambientes digitais*. 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BULLA, G. S.; COSTA, E. V. Atividades colaborativas na formação de professores de português como língua adicional no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS. In: OLIVEIRA, G. M. de; RODRIGUES, L. F. (org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 226-236.

BULLA, G. S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. . Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas, 2009, Córdoba. II Jornadas Internacionales de Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de Lenguas. Córdoba: PlasmaMedia, 2009. v. CD. p. 1-12.

BULLA, G. S.; HILGERT, A. V.; BULEGON, M. Prática Cinematográfica: o cinema como potencial ético-estético e transdisciplinar na aula de Português como Língua Adicional. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1832-1850, out./dez. 2018.

BULLA, G. S.; LAGES E SILVA, R.; LUCENA, J. C.; SILVA, L. P. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no Brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon*, v. 32, n. 62, s/p, 2017.

BULLA, G. S.; LAGES E SILVA, R.; OLIVEIRA, B. S.; CONCEIÇÃO, J. V. Português para imigrantes e refugiados na UFRGS: Ações de política linguística e educacional. In: FERREIRA, L. C.; PERNA, C.; GUALDA, R.; LEURQUIN, E. V. L. F. (org.). *Língua de acolhimento: experiências no Brasil e no mundo*. Belo Horizonte: Mosaico Produção Editorial, 2019. p. 103-120.

BULLA, G. S.; SANTOS, L. G. ; YAN, Qiaorong ; POLONIA, E. The collaborative construction of an online newspaper by Portuguese as a Second Language learners using ICT: being just modern or effective?. In: 22nd ICDE World Conference on Distance Education, 2006, Rio de Janeiro. 22nd ICDE World Conference on Distance Education - Promoting Quality in On-line, Flexible and Distance Education. Rio de Janeiro: ICDE, 2006. v. único.

BULLA, G. S.; TIMBONI, K. A. S. Quando a educação a distância prepara o professor para a atuação presencial: o caso da formação inicial de duas graduandas através do curso online de Espanhol e Português para Intercâmbio (CEPI). In: OLIVEIRA, G. M. de; RODRIGUES, L. F.

(org.). *Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas*. 1. ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2017. p. 237-247.

CARVALHO, S. C. *As relações de status entre as línguas na implementação em processo de uma proposta acadêmica bilíngue em um cenário institucional multilíngue latino-americano*. 2012. 165 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 42, p. 260-284, 2011.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional - uma proposta de letramento literomusical*. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

CONEXÃO PPE. Porto Alegre: PPE/UFRGS, 2013-2021. Disponível em: <https://jornaldoppe.wordpress.com/>. Acesso em: 26 jul. 2019

CONEXÃO PPE. Porto Alegre: PPE/UFRGS, 2016. Disponível em: <https://jornaldoppe.files.wordpress.com/2016/11/conexao-ppe-2016-1.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2019.

COSTA, E. V. A Formação no Seminário do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: uma modalidade híbrida de aprendizagem do professor-autor. *Calidoscópico*, São Leopoldo, v. 17, n. 1, p. 78-96, 2019.

COSTA, E. V. *Eventos de formação de professores de português como língua adicional: a organização das práticas e as trajetórias de participação em um estudo interpretativo sobre aprender a ensinar*. 2018. 299 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

COSTA, E. V.; CARVALHO, S. C. Textos no Campus: leitura e produção escrita a partir do contexto de imersão de alunos de Português Língua Adicional. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2013.

COSTA, E. V.; SCHLATTER, M. A interlocução com os pares na formação profissional e a construção da identidade do professor-autor-formador. *Revista Linguagem e Ensino*, no prelo.

FANGFANG, Z. *Avaliação de desempenho e reescrita como oportunidades de aprendizagem da escrita em português por alunos chineses*. 2017. 204 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

FARIAS, B. S.; ALEXANDRINI, C.; PINTO, T. S. A temática Regiões do Brasil em um projeto pedagógico para aulas de Português Língua

Adicional: produzindo vídeos-receita e pôlderes informativos. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 39-45, 2013.

FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. 2006. 75 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

GARCIA, M. A. *Sequência didática para o ensino de ensaio acadêmico*. 2018. 67 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

JINGRAN, G. *Práticas de avaliação de textos em português por falantes de chinês*. 2012. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

KRAEMER, F. F. *Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol*. 2008. 44 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEMOS, F. C. *A formação do professor para o ensino de língua adicional em ambientes digitais com docência compartilhada*. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

LI, Y. *A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”*. 2009. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MALLMANN, L.; ALBERTO, A.; BACKES, M.; BEUST, J.; BOEIRA, J.; TEBALDI, V.; BULLA, G. S. Como nos tornamos professoras de Português como Língua Adicional na prática: um relato de experiência de aula de português para iniciantes. In: ZANATTA, F.; BUBLITZ, G. K.; FORNECK, K. L.; MOTTIN, L. P.; ALDROVANDI, M. (orgs.). *Anais do XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, do XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola e do I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional*. Lajeado: Editora Univates, 2017. p. 108-116.

MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 2013. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

- MORAES, M. P. *Ensino de português como língua adicional para níveis iniciais: reformulações do material didático de Leitura e Produção de Texto I*. 2018. 79 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- MOREIRA, L. A.; BOHMGÄHREN, C. N. A Ditadura militar através das Artes Visuais em Contexto de PLA. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 54-64, 2015.
- MORELO, B. *Leitura e escrita na universidade para estudantes indígenas: princípios e práticas pedagógicas para uma ação de permanência no campo das linguagens*. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- NAGASAWA, E. Y. *Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras*. 2016. 97 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- NAGASAWA, E. Y. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe-Bras*. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Material didático com base na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta para preparação ao exame Celpe-Bras. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Catalão, vol. 21, n. 2, p. 151-166, jul./dez. 2017.
- NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional*. 2012. 85 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- NUNES, C. D. *Subsídios para o desenvolvimento de ações de letramento na política de permanência de indígenas na universidade*. 2013. 204 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- OLIVEIRA, B. S. *Construindo o ensino de português como língua de acolhimento: uma análise da apostila didática Pode Entrar*. 2017. 67 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- OLIVEIRA, B. S.; RAVA, L. Da escravidão à periferia: um panorama da sociedade brasileira através das aulas de Literatura Brasileira com os alunos do PPE. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 77-82, 2017.

OLIVEIRA, C. F. *O ensino de português como língua de acolhimento: um relato de experiência de estágio com imigrantes haitianos*. 2018. 56 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

PEDROSO, R. C. *O ensino da oralidade em um projeto de aprendizagem de português desenvolvido por hispanofalante*. 2016. 64 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RADÜNZ, W. A. Articulando opiniões informadas: relato de uma experiência de estágio docente em torno do eixo temático migrantes recentes e refugiados. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 32-43, 2016.

REICHERT, J. A. *Vivências com o texto literário na aula de língua adicional: relatos de ensino de inglês e português*. 2012. 70 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

REVISTA BEM LEGAL. Porto Alegre: IL/UFRGS, 2011-. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/revistabemlegal/>. Acesso em: 11 nov. 2022.

RODRIGUES, B. C. *Ensino de português como língua adicional para hispanofalantes: uma proposta de material didático para ensino de leitura e escrita em níveis iniciais*. 2013. 67 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RUBERT, A. A. *Na ponta da língua: expressões idiomáticas na aula de português como língua adicional*. 2016. 89 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

RUBERT, A. A. Trabalhando artigos de opinião no contexto de PLA. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 128-135, 2015.

SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SANTOS, L. G. Tarefas para nivelamento em Português como Língua Adicional. In: SCHOFFEN, J. R.; KUNRATH, S. P.; ANDRIGHETTI, G. H.; SANTOS, L. G. (org.). *Português como Língua Adicional: Reflexões para a Prática Docente*. 1. ed. Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012. p. 113-144.

SANTOS, M. R.; PINTO, T. S.; GONZALEZ, N. W. Montando juntas o projeto de aprendizagem: mais fácil, mais eficiente e mais criativo! *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 4-13, 2014.

SANTOS, P. [Sem título]. [2011?]. Disponível em: https://paulicasantos.files.wordpress.com/2011/02/diversidade_cultural_paulicasantos.jpg. Acesso em: 26 jul. 2019.

SCHARB, D. T. O. *O currículo – flaneur: uma proposta de educação para a cidade*. 2019. 57 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. C. (org.). *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira no Brasil*. Campinas: Pontes Editores, no prelo.

SCHLATTER, M. ; BULLA, G. S. ; JURIC, V. H. S. ; HRASTE, M. ; RODRIGUEZ, M. L. . A Certificação de Espanhol e Português para o Intercâmbio (CEPI) como uma ação de política lingüística no âmbito do Mercosul. In: Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007, Córdoba. Tercer Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2007.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Portuguese as an additional language: global trends in local actions. In: CAVALCANTI, M. C.; MAHER, T. M. (org.). *Multilingual Brazil: Language resources, identities and ideologies in a globalized world*. 1. ed. Londres: Routledge, 2018. p. 267-286.

SCHLATTER, M.; RUBERT, A. A. ; TIMBONI, K. A. S. ; MORAES, M. P. ; SIDI, W. A. . CAPI - Curso Autoformativo de Português para Intercâmbio. In: VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas, 2017, Florianópolis. Atas do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Florianópolis: UFSC e AUGM, 2017. v. 1. p. 258-267.

SCHOFFEN, J. R.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G.; MACHADO, B. P. Resgatando a história do exame Celpé-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpé-Bras. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, v. 55, p. 87-113, 2017.

SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L. S. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpé-Bras: edições de 1998 a 2017*. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

SIDI, W. A. A importância da autenticidade nos materiais didáticos para o ensino de língua portuguesa e cultura brasileira para estrangeiros.

- In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. do C. (org.) *Discurso, Memória, Identidade*. Coleção Ensaios. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2000. p. 528-534.
- SILVA JUNIOR, P. S. D. *Quero trabalhar no brasil: relato de prática de oficina sobre mercado de trabalho*. 2018. 52 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- SILVA, M. B. Mário Quintana em quatro idiomas: projeto de aprendizagem em Português como Língua Adicional. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 93- 100, 2017.
- SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K.; NAGASAWA, E. Y.; SCHOFFEN, J. R. Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 10, n. 1, 2019.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SIRIANNI, G. *Descrição dos níveis de proficiência em tarefa de leitura e escrita a partir de produções textuais de alunos do curso preparatório CELPE-BRAS*. 2016. 76 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- SOARES, L. F. *Proposta de material didático multinível para a aula de Português como Língua de Acolhimento (PLAc)*. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- SOARES, L. F.; SIRIANNI, G. Concepções de letramento subjacentes em um material didático de Português Língua de Acolhimento (PLAc). *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 25, n. 44, p. 428-453, 2018.
- SOUZA, F. S. *Avaliação de nivelamento no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma proposta de novos instrumentos avaliativos de leitura e escrita*. 2016. 81 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- TIMBONI, K; WINK, C. A temática “estereótipos” na aula de Português como Língua Adicional: a questão indígena em sala de aula. *Revista Bem Legal*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 88-97, 2016.
- TIMBONI, K. A. S. *Curso de português como língua adicional em ambiente digital: de um design com mediação para uma versão*

autoformativa. 2018. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

TORRES, R. L. *A elaboração de materiais didáticos para o ensino de português para falantes de espanhol*. 2008. 45 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Projetos educacionais no ensino de Português como Língua Adicional: relatos, reflexões e implicações para as práticas de sala de aula

Gabriela da Silva Bulla, Graziela Hoerbe Andrighetti
e Margarete Schlatter

O trabalho com projetos¹ em aula de Português como Língua Adicional (PLA) propicia a reflexão e a desestabilização paradigmática de alguns dos aspectos constituintes de eventos educacionais intitulados “aula de PLA”, tais como: as identidades de alunos e professores e suas atribuições (ações e atividades relacionadas a cada identidade), os espaços constituídos como aula (ou sala de aula), os objetivos que norteiam as aulas, as atividades que possibilitam o alcance de tais objetivos e os processos de avaliação. Neste artigo, analisamos dois projetos educacionais desenvolvidos no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ao longo de três anos,² tendo sido eles realizados na disciplina Projetos ou em outras disciplinas oferecidas pelo PPE, visando a sistematizar alguns de nossos entendimentos sobre a realização de projetos de aprendizagem no ensino de PLA.

Primeiramente, discutimos os elementos constituintes de um projeto educacional, com base na literatura e na nossa prática com projetos. Em seguida, relatamos e analisamos dois projetos educacionais desenvolvidos no PPE, além de destacar possíveis contribuições

1 Tomamos como sinônimos projetos educacionais, projetos de educação linguística e projetos de aprendizagem.

2 Embora os dois projetos relatados neste artigo tenham sido desenvolvidos no primeiro semestre de 2007, nossas reflexões acerca da realização de projetos educacionais baseiam-se em um trabalho que tem sido realizado desde 2005.

deste trabalho para as áreas de ensino e aprendizagem de línguas adicionais e tecnologias na educação. Por fim, sintetizamos algumas orientações para professores interessados em desenvolver projetos em suas salas de aula e listamos outros projetos desenvolvidos no PPE, de modo a servir de inspiração a esses professores.

Pensando na realização de um projeto educacional

Com base em Fried-Booth (1986), Haines (1989), Nogueira (2005) e Andrighetti (2006), podemos destacar como elementos norteadores da pedagogia de projetos a negociação e a definição coletiva de tema(s) (temática integradora que seja de interesse dos alunos), objetos de pesquisa (curiosidades, perguntas dos alunos dentro do tema escolhido), produto(s) final(is) (produção, de qualquer natureza, que seja fruto do trabalho em grupo) e plano(s) de trabalho (listagem e organização das atividades a serem realizadas pelos alunos e professor durante o projeto). Por ser um empreendimento educativo flexível e local, (re)negociado pelos participantes constantemente, a responsabilidade de definir as tarefas das aulas não é atribuída exclusivamente ao professor. As tarefas são discutidas e decididas pelo grupo, de acordo com seus objetivos, também discutidos e decididos em conjunto.

Não obstante a sua natureza flexível, é possível determinar, em linhas gerais, alguns elementos constitutivos da realização de projetos educacionais. Nesta seção, exploramos tais elementos com base na literatura selecionada e em nossa experiência de trabalho com projetos no PPE, salientando pontos fundamentais para a realização desse tipo de trabalho conjunto entre professor e alunos. A discussão desses elementos torna-se relevante como um ponto de partida para refletirmos sobre uma aula com projetos, além de servir como sistematização para que professores que ainda não estejam familiarizados com essa prática pedagógica possam iniciar suas reflexões.

Entendemos que seja importante iniciar o trabalho com projetos educacionais a partir de um levantamento de conceitos que os

alunos possam ter sobre projetos, de suas expectativas sobre esse tipo de empreitada, e de experiências prévias com projetos dentro ou fora de instituições de educação. Esse levantamento pode ser feito com a proposição de diferentes tarefas, como a listagem de palavras-chave que possam ser relacionadas à palavra “projetos”, ou a discussão em grupos, seguida de uma discussão com a turma, com base em perguntas como estas:

- a. De acordo com sua experiência de vida, como você conceituaria um projeto?
- b. Você já participou da realização de algum projeto? O que você fez? O que você achou dessa experiência? Se você nunca participou de nenhum projeto, descubra mais sobre as experiências relatadas pelos seus colegas.
- c. Qual seria o papel do professor em um projeto? E dos alunos?

O objetivo é criar um espaço para que os participantes possam compartilhar seus conhecimentos, relatando experiências prévias com projetos, expondo suas opiniões em relação à elaboração de um projeto e ao que seria uma aula com projetos, ressaltando pontos positivos, dificuldades, motivações. Em outras palavras, podemos caracterizar essa etapa como um momento para “reconhecer o terreno”, saber mais sobre a familiaridade dos participantes com a realização de projetos, o que esperam de uma aula com projetos e sobre suas áreas de interesse.

Esse momento de sondagem e contextualização também propicia uma conversa sobre como se participa de uma aula de projetos, explorando, em especial, posicionamentos dos participantes em relação a esse tipo de aula e expectativas quanto a suas relações pessoais no desenrolar das atividades. É preciso enfatizar questões como (1) que sala de aula alunos e professor pretendem construir e (2) que ações são esperadas de professor e alunos inseridos nesse contexto. Trazer à tona essas perguntas contribui para a reflexão sobre o ambiente de sala de aula a ser construído e para as atribuições

de cada um. Em suma, pode-se almejar a uma reflexão que possibilite aos participantes:

- a. Compreender que as identidades institucionais de professor e aluno não serão reduzidas a quem está ali para ensinar e quem está ali para aprender, respectivamente, mas sim, conceber o professor como alguém mais experiente no uso da língua adicional e que ajudará os alunos a alcançarem seus objetivos de uso da linguagem e conceber os alunos como atores sociais capazes de estabelecer metas e decidir sobre suas aprendizagens.
- b. Ver o trabalho com projetos como uma oportunidade de construir juntos conhecimentos relevantes para os participantes, valorizando os conhecimentos de cada um e aprendendo uns com os outros.
- c. Ter como um dos objetivos o desenvolvimento da participação crítica, através do estabelecimento de tarefas que incentivem os participantes a fazerem perguntas, buscarem respostas, proporem e discutirem ideias.
- d. Valorizar a oportunidade de desenvolvimento de um trabalho conjunto, que se soma e engrandece por ser coletivo, por ter diferentes pontos de vista, opiniões, sugestões.

As etapas seguintes a esse momento inicial visam a propiciar oportunidades aos participantes de conversarem sobre ideias e propostas de projeto, negociando temas, possíveis problemas e perguntas e, em decorrência dessas escolhas, organizando-se em um grupo formado pela turma inteira ou em pequenos grupos, dependendo das áreas de interesse dos alunos. Para esse momento de levantamento de temas para o(s) projeto(s), o professor pode levar exemplos de produtos finais construídos por alunos em projetos anteriores, com o objetivo de motivá-los a iniciarem seus projetos, bem como fornecer ideias de temas e produtos finais que possam ser parte dos projetos que eles farão.

O estabelecimento de produto(s) final(is) também é negociado de acordo com os objetivos, as motivações e as expectativas previamente compartilhadas pelos participantes, assim como a delimitação do formato que terá esse produto final (livro, documentário, *blog*, página *html* etc.) e do público-alvo (quem serão os leitores do livro ou da página, quem serão os espectadores do documentário etc.). Nessa etapa, a turma pode optar por desenvolver apenas um projeto e se dividir em grupos, como frentes de trabalho que contribuam para a construção do produto final da turma, ou a turma pode se dividir em grupos para a construção de projetos diferentes, com produtos finais distintos (como o exemplo mostrado no Projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros, analisado neste artigo, que foi um dos dois projetos realizados em uma turma que se separou e optou por desenvolver três projetos diferentes de modo paralelo). Independente da configuração escolhida pela turma, cabe aos participantes estabelecerem sobre o que será o projeto (tema, resolução de um problema e/ou perguntas a serem respondidas), como será o produto final construído (uma palestra, uma entrevista em um programa de TV, um jornal *online*, uma feira etc.), para quem eles farão esse produto final (estudantes brasileiros que farão intercâmbio em um determinado país, estrangeiros que virão ao Brasil, estrangeiros falantes de português etc., pensando sempre em adequar a produção ao interlocutor escolhido), quais serão os próximos passos do grupo para que consigam materializar suas ideias (estabelecimento de um cronograma de trabalho) e que recursos serão utilizados.

É crucial para a realização do projeto o estabelecimento de um cronograma de trabalho, com a divisão de tarefas e responsabilidades, bem como a delimitação de prazos e recursos necessários para a realização das atividades. A elaboração conjunta de um cronograma da turma também pode ser vista como uma forma de unir os trabalhos realizados pelos participantes, em se tratando de uma turma que tenha vários grupos com projetos diferentes, por exemplo, ou de uma turma que tenha se subdividido para tratar de diferentes

partes de um projeto comum. Assim, além de cada grupo ter o seu cronograma, a turma elabora um plano de trabalho que a mantém unida, estabelecendo tarefas comuns a todos, como a apresentação do que será feito em cada grupo para a turma, determinando datas para uma discussão coletiva.

Momentos de prestação de contas acerca do trabalho desenvolvido pelos grupos ou participantes (como apresentações sobre o andamento dos trabalhos) podem ser úteis para fomentar o levantamento de sugestões de resolução de problemas ou melhoria dos produtos em construção (face a face ou a distância, via fórum, por exemplo), bem como para negociar o andamento futuro das aulas, definindo o espaço físico de trabalho (na sala de aula, em ambientes fora do espaço físico da sala de aula, como saídas de campo, ou em ambientes virtuais) e as datas para entrega dos produtos finais. Cabe salientar a fragilidade desses momentos em que os participantes são convidados a opinar sobre o trabalho dos demais colegas (Bulla, 2009). Para não precisar chegar a ser um mediador de rupturas, o professor pode orientar os alunos nesses momentos em que trabalhos autorais dos colegas são criticados, propondo tarefas que possibilitem a aprendizagem de como fornecer críticas construtivas e de como lidar com críticas.

Somando-se à organização geral da turma, muitas vezes engajada em planos e etapas diferenciadas, torna-se fundamental definir com o grupo, ou com pequenos grupos, os objetivos relacionados à aprendizagem da língua adicional. Muitas vezes, os alunos concebem a aula (de língua) como um evento no qual o professor delimita objetivos e conteúdos, uma concepção diferente da proposta do trabalho com projetos. É preciso entender a realização de projetos educacionais como um lugar em que todos tenham seu espaço, respeitando diferentes pontos de vista e diferentes formas de ver a aula e a aprendizagem. Com essa premissa, é necessário que ambos – professor e alunos – construam conjuntamente seus percursos, cedendo

e contemplando um pouco das concepções de aula de língua e aprendizagem de cada participante, para que possam avançar.

Pode ser papel do professor orientar seus alunos para a identificação de diferentes objetivos linguísticos definidos ao longo do projeto. Os objetivos linguísticos serão assim estabelecidos e trabalhados de modo contextualizado, relacionando-os ao projeto e às etapas propostas pelo grupo. Assim, se o grupo escolheu escrever um guia virtual, podem ser trabalhados: (a) aspectos referentes ao gênero escolhido – para quem será esse guia, que informações podem ser relevantes para atingir os leitores, como seria o formato desse texto (frases longas, curtas, títulos e subtítulos, fotos, índices etc.); (b) coesão e coerência como as informações se relacionam no texto, qual o motivo para a inclusão dessas informações; (c) léxico e estruturas gramaticais – para desenvolver os itens *a* e *b*, os alunos terão de lançar mão de uma escolha de léxico e estruturas gramaticais que os ajudarão a alcançar os propósitos sociais por eles desejados. E ainda, é importante ressaltar que há muito sobre compreensão escrita e oral que estará sendo feito ao longo das etapas, por meio de buscas em outros textos e de entrevistas, por exemplo. Nessa concepção, o professor assume o papel de “um interlocutor mais experiente nas práticas de uso da linguagem e que pode auxiliar o educando a, gradativamente, tornar-se participante de interações sociais desenvolvidas na língua adicional” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 169).

Esses objetivos linguísticos podem ser retomados em momentos de autoavaliação sobre as construções do grupo no decorrer do trabalho. Para que possa haver essa reflexão sobre o que foi feito, é fundamental que tenha havido um espaço prévio para delinear metas e objetivos coletivamente. Ao final desses momentos, em todas as etapas do projeto, cada aluno e o grupo todo podem identificar seus avanços, conquistas, aspectos que precisam ser melhorados e frustrações, seja em relação à aprendizagem ou à organização da participação dos integrantes do grupo ou aos objetivos a serem alcançados.

Por fim, podemos entender o desenvolvimento de projetos educacionais como uma oportunidade para o desenvolvimento de habilidades que nem sempre são propiciadas no espaço de sala de aula, através do uso de tecnologias na educação. Os exemplos relatados na seção seguinte evidenciam o engajamento de alunos na produção de uma página *html* (também auxiliada por um *software* de escrita coletiva *online*) e um documentário.

Projetos educacionais no PPE

Desde 2005, o PPE/UFRGS oferece a disciplina Projetos em diferentes níveis (básico, intermediário e avançado) e também realiza projetos como uma das atividades propostas em outras disciplinas, procurando ir ao encontro dos interesses dos alunos. Como produtos finais, já foram desenvolvidos boletins informativos, jornais *online* (textos escritos ou reportagens em vídeo), *blogs*, páginas *html*, palestras, guias de sobrevivência e de viagem, curtas, programas de rádio e TV, feiras culturais, peças de teatro etc. Neste trabalho, enfocaremos dois projetos: (1) Projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros, tendo como produto final um guia veiculado em uma página *html*; e (2) Projeto Olhares Sobre Porto Alegre, cujo produto final foi uma série de reportagens em vídeo. Passaremos para o relato analítico desses projetos, apresentando os participantes envolvidos, as etapas de cada projeto e os produtos finais, buscando refletir sobre o ensino e a aprendizagem de língua adicional por meio de projetos, a construção conjunta das identidades de professor e aluno e o uso de tecnologias na educação. Com essas reflexões, procuramos apresentar sugestões de práticas pedagógicas que possam auxiliar professores que desejam desenvolver projetos educacionais com seus alunos.

Projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros (guia em um *site*)

O Projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros foi um dos três projetos realizados na disciplina Projeto II e teve como

participantes quatro coreanas, entre 18 e 23 anos, cursando também o curso Intensivo Básico I e II. Neste relato, vamos nos deter apenas na descrição e na análise do projeto realizado por esse grupo, embora na disciplina Projeto II houvesse também outros alunos que formaram outras frentes de trabalho para o desenvolvimento de outros projetos, somando três grupos diferentes em uma mesma turma. Desse modo, a professora tinha que lidar com três projetos completamente diferentes, sendo realizados simultaneamente.

Essa organização exigiu vários desdobramentos por parte da professora e dos alunos, visando a possibilitar o desenvolvimento desses três projetos diferentes: os alunos ficavam dispostos nos três grupos para o trabalho em sala de aula; a professora circulava entre os três; a turma organizou um cronograma de trabalho geral, para que todos chegassem juntos ao final dos projetos; cada grupo construiu também o seu próprio cronograma; e o contato com a professora também era mantido por e-mail, visando à leitura de textos escritos pelos alunos. Enfocaremos, no entanto, apenas o grupo que desenvolveu o guia de sobrevivência em Porto Alegre.

O primeiro passo para a realização do projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros foi a procura de interesses comuns entre as alunas, etapa que envolveu um longo período de conversa até concordarem acerca do tema e do produto final. O tema seria, então, “como sobreviver em Porto Alegre”, escolha essa motivada pela dificuldade que elas próprias haviam enfrentado para terem acesso a informações úteis ao chegarem ao Brasil. Decidiram assim reunir tais informações em um mesmo local, um *site* na Internet, pela facilidade de publicação e acesso no mundo todo, o que possibilitaria que elas alcançassem seu público-alvo: estrangeiros que viriam para o Brasil, mais especificamente para Porto Alegre, como elas. Através do guia de sobrevivência em POA, o produto final escolhido, os estrangeiros poderiam se preparar para a experiência de morar em Porto Alegre antes da viagem.

Como era início do semestre e o grupo era formado por alunas de nível básico (e estavam no primeiro mês do curso), essas conversas para delimitação do tema, do produto final e de como o projeto seria desenvolvido foram realizadas em grande parte em coreano, resultando em um cronograma de trabalho em português. A criação de um cronograma de trabalho, com delimitação de dias, etapas para a realização do projeto e tarefas previstas para cada dia, serviu como suporte para a organização do trabalho conjunto. A Figura 1 a seguir mostra o cronograma do projeto organizado pelas quatro alunas e publicado na página *html* que criaram. Para alunas nesse nível, a escrita do cronograma foi uma produção textual de sucesso, demonstrando conseguirem usar a língua portuguesa para cumprir propósitos sociais por elas conjuntamente construídos. Elas tiveram ajuda da professora (usando apenas o português e recursos multimodais nas interações), da Internet, de dicionários, das próprias integrantes do grupo e de colegas de outros grupos.

COMO SOBREVIVER EM POA	
- A GUIA PARA ESTRANGEIROS	
<ul style="list-style-type: none"> • HOME • PROJETO II <ul style="list-style-type: none"> 1. Cronograma 2. Informações <ul style="list-style-type: none"> 1. Documentos 2. Preparado 3. Compras 4. Turismo <ul style="list-style-type: none"> 1. POA 2. Campus Da UFRGS 5. Viagem 6. Religião E Feriado 7. Comida E Receita 8. Restaurante 9. Cultura <ul style="list-style-type: none"> 1. TV E Musica 2. Dança E Filme 	<p>INSTRACÃO DE PROJETO</p> <p>CRONOGRAMA DE PROJETO</p> <p>Dia 04 De Abril Fazer O Cronograma</p> <p>Dia 11 De Abril Informaçao Dos Documentos</p> <p>Dia 18 De Abril Informacao De Preparado Antes De Pegar O Avião</p> <p>Dia 25 De Abril Compras</p> <p>Dia 02 De Maio Turismo : POA</p> <p>Dia 09 De Maio Turismo : Campus Da UFRGS</p> <p>Dia 16 De Maio Viagem</p> <p>Dia 23 De Maio Religião E Feriado</p> <p>Dia 30 De Maio Comida E Receita</p> <p>Dia 06 De Junho Restaurante</p> <p>Dia 13 De Junho Cultura: TV E Música</p> <p>Dia 20 De Junho Cultura: Dança E Filme</p> <p>Dia 27 De Junho Apresentação</p>

Figura 1 Cronograma de trabalho construído pelo grupo.

Fonte: *Print do site* feito pelas autoras.

A terceira etapa do projeto consistiu na apresentação para toda a turma sobre o trabalho desenvolvido por cada um dos três grupos. Nesse momento, cada grupo teve a oportunidade de dar sugestões e de fazer perguntas a respeito dos projetos dos outros grupos. Essa etapa foi importante para repensarem seus objetivos e seus cronogramas de trabalho.

Na sequência, as alunas iniciaram a escrita dos textos de cada seção do guia. Elas também trabalharam no ETC, com posteriores comentários e sugestões feitos pela professora, os quais também eram discutidos em sala de aula. Ao longo do semestre, também com encontros de 2 horas uma vez por semana, somando 30 horas ao final, as quatro alunas de nível básico conseguiram construir seu guia em um *site*, com 12 textos diferentes escritos para cada seção, todo em português. Ao final, o grupo apresentou seu produto (Figura 2, a seguir) aos colegas da turma e foi muito elogiado por todos.

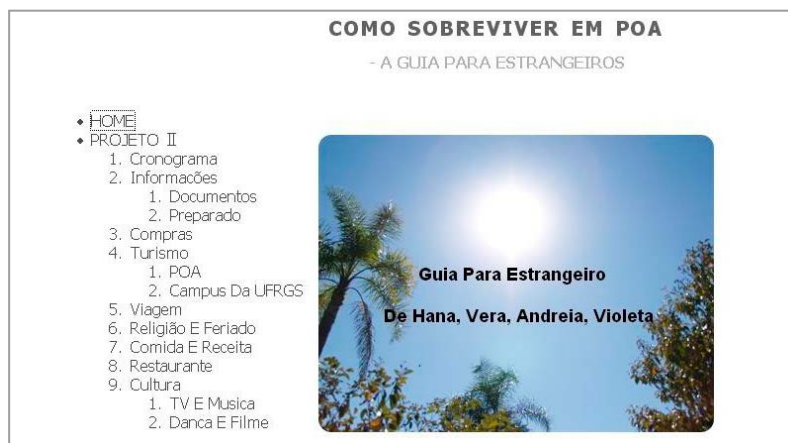


Figura 2 Produto final do projeto Como Sobreviver em POA – Guia para Estrangeiros, veiculado em uma página *html*.

Fonte: *Print* do *site* feito pelas autoras.

O trabalho com um projeto educacional possibilitou que alunas de nível básico aprendessem a usar a língua portuguesa para traçarem objetivos comuns e os alcançarem em conjunto. O uso de sua língua materna (coreano) ajudou-as nesse trabalho também, em especial no início do semestre. Como elas estavam frequentando o Intensivo Básico I e II no PPE concomitantemente, e estavam vivendo no Brasil, o uso do coreano foi diminuindo ao longo do semestre, chegando a ser quase inexistente nos últimos dois meses de trabalho.

Nesse curso, as alunas tinham mais uma oportunidade de usar a língua para agir no mundo, aprendendo novas práticas de uso da linguagem e lidando com tópicos de seu interesse. Esse trabalho valorizou o conhecimento de mundo das alunas e posicionou-as como participantes legítimas daquela aula, capazes de contribuir, de algum modo, para a melhoria do mundo, pelo menos o mundo dos estrangeiros que viajarão a Porto Alegre, e os delas e de seus colegas de curso. É importante saber lidar com o uso da língua materna em uma aula de PLA, principalmente em turmas iniciantes de nível Básico I. Em determinadas situações, criar espaços para isso é fundamental para se avançar nos objetivos do projeto, como foi o caso desse grupo.

Vale ressaltar que a disciplina Projetos II era oferecida, até então, para alunos do Básico II em diante, mas essas quatro alunas pediram para entrar no curso, pois queriam tentar desenvolver um projeto delas em Português e, assim, aprender mais português. Elas, os demais colegas e a professora aprenderam muito mais do que usar o português, aprenderam, para destacar alguns pontos, o que um estrangeiro precisa saber antes de vir ao Brasil, que, colaborativamente, é possível se realizar um projeto com alunos de nível Básico I, que alunos com esse nível podem usar a língua para cumprir propósitos sociais e que, embora o trabalho com projetos para alunos de nível inicial requeira mais tempo e esforço, é um trabalho possível e gratificante para todos os participantes.

Projeto Olhares sobre Porto Alegre (vídeo)

O projeto Olhares sobre Porto Alegre é parte do trabalho final desenvolvido pelos alunos da disciplina Compreensão Oral III do PPE. Esse projeto fez parte da última unidade do curso,³ intitulada *Culturas Brasileiras*, que é composta por três tarefas. A unidade tem o objetivo de convidar os participantes a refletirem sobre aspectos culturais tanto da cultura brasileira, como da cultura dos alunos.

Antes de relatarmos o projeto, passemos a uma breve contextualização das três tarefas propostas nas aulas que antecederam a realização do projeto. A primeira e a segunda tarefas, Identidade Brasil e Brasil Bonito,⁴ abordam várias definições de cultura, partindo de um trecho de reportagem baseado em entrevistas com brasileiros sobre o que eles consideram ser a “cara” do Brasil. Essas tarefas também visam à sensibilização do aluno para o papel que gírias, expressões, hábitos, costumes, música, dança, comidas, bebidas, datas e comemorações, atitudes e interesses exercem em determinados contextos.

A terceira tarefa da unidade, Em Roma como os Romanos, propõe uma conversa acerca de afirmações retiradas de uma reportagem, relacionadas a estereótipos de brasileiros e outras nacionalidades. A proposta é criar oportunidades para que os alunos discutam a forma como veem outras culturas e como são vistos por outras culturas. Ainda nessa tarefa, os alunos são convidados a refletir sobre um contexto mais específico: a cidade de Porto Alegre. O objetivo é debater sobre comportamentos, hábitos, estereótipos que encontraram na cidade de Porto Alegre, através de perguntas que os façam opinar sobre possíveis fatores envolvidos (bairros, faixa etária, sexo,

3 A disciplina é de 30 horas, realizadas em um semestre com encontros semanais de duas horas. O material elaborado para o curso está dividido em unidades, agrupadas por temas pré-estabelecidos (ver Andrighetti, 2009).

4 Baseadas em trechos retirados do DVD Jornal Nacional – coletânea de programas exibidos no telejornal da emissora de televisão Globo, Jornal Nacional.

classe social, grupos que compartilham gostos e preferências, profissões, entre outros). Ao final dessa discussão, é proposta a elaboração de um produto final no qual os alunos apresentam sua visão sobre aspectos que os interessam em Porto Alegre. Por esse motivo, o projeto foi intitulado Olhares sobre Porto Alegre. A seguir, descrevemos os participantes e as etapas de desenvolvimento desse projeto.

A turma era composta por 14 alunos, dentre eles: dez coreanos, uma japonesa, uma norte-americana, um inglês e um francês. Os alunos estavam em Porto Alegre há pelo menos cinco meses e estavam frequentando outras disciplinas no PPE de nível intermediário. O projeto foi desenvolvido em cinco aulas (três dedicadas à preparação e à elaboração do trabalho pelos grupos e duas dedicadas à apresentação dos produtos finais).

Na primeira aula do projeto, foram definidos os grupos, os assuntos que seriam focalizados dentro do tema trabalhado e o produto final. Como era uma aula de Compreensão Oral, ficou estabelecido que o produto final envolvesse compreensão oral, podendo ser uma gravação de entrevistas, um documentário, um curta, uma conversa etc., enfim, um material envolvendo vídeo ou áudio, o qual seria posteriormente compartilhado com os colegas e distribuído para outros brasileiros e estrangeiros que se interessassem em conhecer mais o olhar deles sobre Porto Alegre.

Para tanto, os alunos se dividiram em grupos, escolhidos por eles, e, a partir desse momento, começaram a conversar sobre aspectos que lhes haviam chamado a atenção em Porto Alegre desde que haviam chegado à cidade. Essa conversa foi fundamental para que cada grupo pudesse compartilhar seus pontos de vista, elencar possíveis temas para serem abordados no produto final e pensar em aspectos culturais que os interessavam por diversas razões: por causarem estranhamento, surpresa, dificuldade de aceitação ou por serem semelhantes às culturas já conhecidas por eles. Ainda na primeira aula, os grupos discutiram sobre a elaboração do produto final, elencando objetivos e definindo o público-alvo almejado (para

quem e por que motivos essas pessoas se interessariam em assistir tal vídeo/áudio). Essa etapa foi decisiva para que os grupos comessem a pensar nos elementos que deveriam estar presentes no produto final, adequando-os a seus propósitos e telespectadores/ouvintes. As decisões realizadas na primeira aula foram fundamentais para a continuidade do projeto, uma vez que delas dependiam as futuras negociações sobre a viabilização dessas ideias.

É relevante mencionar que, embora o tema (falar sobre culturas em Porto Alegre) tenha sido previamente delimitado na tarefa 3 da última unidade dos materiais didáticos do curso, os alunos tinham total liberdade para definirem um foco, ou melhor, o seu foco, dentro desse tema geral. E para chegar a uma delimitação, os alunos foram convidados a refletir sobre suas vivências na cidade de Porto Alegre, pensando em aspectos que os faziam se aproximar ou se afastar dos contextos por eles vivenciados na cidade.

A segunda aula do projeto foi dedicada, em parte, à troca de ideias e sugestões. Para isso, a professora estipulou alguns minutos para a conversa entre os grupos, para que cada grupo pudesse (re)pensar o andamento do seu trabalho e estipular novas etapas e para que o professor também pudesse se inteirar e orientar o trabalho de cada grupo. Após essa etapa, professor e alunos também conversaram em grande grupo no intuito de que os grupos conhecessem o trabalho uns dos outros e de que pudessem “ajustar” seus cronogramas de trabalho. Foi combinado que, para facilitar o trabalho e a organização da turma, seriam estabelecidos dois cronogramas: (a) um cronograma elaborado por toda a turma, delimitando prazos para a conclusão de etapas; para o estabelecimento de tarefas comuns a serem apresentadas à turma e para a apresentação final. Algumas datas eram flexíveis, e decisões como estabelecer se a aula seria presencial ou realizada em locais fora do espaço físico da sala de aula poderiam ser negociadas; (b) um cronograma elaborado pelos participantes de cada grupo. O cronograma delimitaria prazos e ações necessárias para a conclusão do produto final do grupo e deveria estar em

consonância com o cronograma criado pelo grande grupo. Os últimos 15 minutos da aula foram dedicados ao compartilhamento de informações já definidas por cada grupo. Eles relataram brevemente o tema escolhido, o que os levou a tal escolha, as etapas previstas para a realização do produto final e o público para quem o produto final seria dirigido.

Somando-se a essas definições estipuladas conjuntamente entre alunos e professora, também foram construídos critérios de avaliação para a apresentação final (ver Quadro 1 a seguir). Com base nos critérios explicitados, a turma poderia avaliar o trabalho dos colegas em relação ao que seria considerado como uma apresentação ótima, boa, ou não tão boa assim. No dia da apresentação, cada grupo deveria avaliar e ser avaliado pelos outros grupos tendo como base os critérios construídos conjuntamente. Esses critérios também serviriam para a avaliação feita pela professora.

Quadro 1 Avaliação das apresentações dos produtos finais elaboradas para o projeto Olhares sobre Porto Alegre.

Após a apresentação de cada grupo, todos os demais alunos avaliarão as apresentações, levando em conta os critérios definidos pelo grupo. A apresentação do grupo demonstra ter:

A) Tópico de interesse para o grupo:

Os assuntos escolhidos pelo grupo promoveram interesse, motivação e participação da turma durante a apresentação?

B) Preparo da apresentação para a turma e domínio do conteúdo que foi apresentado: O grupo demonstrou ter organizado a apresentação previamente?

Ficou claro que todos os participantes tinham estudado e se preparado para a apresentação?

C) Clareza na apresentação para os colegas:

Durante a apresentação do grupo, os demais alunos conseguiram compreender os assuntos que estavam sendo tratados?

O grupo falou de forma clara?

Deu para ouvir o que todos os participantes falaram?

D) Sugestões para o grupo:

Sugerir itens que possam ser acrescentados no trabalho para melhorá-lo e também sugestões para os participantes quanto à forma de apresentação (tom de voz, postura, clareza, interação com os colegas...).

Fonte: As autoras.

A terceira aula não foi realizada presencialmente. Os grupos ficaram livres para se encontrarem em espaços fora da sala de aula a fim de realizar filmagens, gravações, edição do vídeo e outras ações necessárias no encaminhamento de seus produtos finais. Acreditamos que essa flexibilidade em negociar ações, espaços, prazos seja um dos elementos que merece ser ressaltado na pedagogia de projetos. Afinal, para que as tarefas e os objetivos delimitados sejam realizados, é preciso estar aberto às necessidades específicas exigidas para o desenvolvimento de cada produto final e, portanto, professor e alunos precisam estar preparados para ceder, debater, (re)programar e retomar as práticas pedagógicas. A avaliação também segue esses princípios, com critérios conjuntamente elaborados e passíveis de serem retomados ao longo do trabalho, acrescentando itens, subtraindo outros. O trabalho realizado nas aulas também aponta para o papel da autonomia e da criticidade em uma aula com projetos. Ao negociarem seus pontos de vista, estabelecerem seu cronograma de trabalho, dividirem tarefas, avaliarem o andamento do trabalho e os produtos finais, criam-se oportunidades para negociarem decisões, sem esquecer que as ações de cada um também estão relacionadas com as ações do grupo como um todo.

A apresentação do projeto Olhares sobre Porto Alegre aconteceu em duas aulas. Dentre os tópicos escolhidos estavam: a paixão dos gaúchos por futebol e a forma como eles (estrangeiros) viam essa paixão na vida dos gaúchos; a tradição do churrasco e do chimarrão como aspectos sociais marcados pela confraternização; e os recantos da cidade. O primeiro grupo (formado por dois coreanos, uma norte-americana e um francês) decidiu mostrar um pouco da vida e culturas que se misturam no Campus do Vale da UFRGS.⁵ A intenção do grupo era mostrar olhares de diferentes pessoas sobre o Campus do Vale a estrangeiros que pretendiam vir a Porto Alegre para estudar na UFRGS ou aprender português no PPE. Para tanto,

5 Um dos *campi* da UFRGS, que fica no bairro Agronomia, em Porto Alegre.

eles fizeram uma filmagem em diversos ambientes da Universidade, entrevistando pessoas que tinham suas vidas ligadas a UFRGS (professores do PPE, alunos da universidade, funcionários da Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos, o dono de um dos bares, cobradores de ônibus, seguranças, o pessoal da limpeza etc.). Ao apresentarem seu produto final aos colegas, o grupo falou sobre suas escolhas, salientando que através do vídeo foi possível mostrar diversos aspectos ligados à vida no Campus do Vale, para que os estudantes que viriam para Porto Alegre nos próximos semestres já se sentissem familiarizados aos ambientes, sons, cores, infraestrutura e pessoas que ali se encontram. Eles também mostraram os cuidados que tiveram para que fossem retratadas na filmagem as visões de pessoas de diferentes classes sociais, faixas etárias, profissões, cursos assim como diferentes ambientes (salas de aula, biblioteca, locadora, xerox, ponto de ônibus, sala dos professores do PPE, corredores da universidade, correios, bares) para enfatizar a sensação de proximidade a esses ambientes e suas características (barulhos, decoração, frequentadores, o que se faz nesses lugares, conversas, cartazes, presença ou ausência de animais).

Com isso, o grupo ressaltou várias questões que foram topicalizadas pela turma no final da apresentação: a visão de um dos entrevistados que vê o Campus do Vale como um local com pouca segurança; a visão de outro entrevistado que o vê como um lugar de pessoas que trabalham juntas; um terceiro que o vê como um lugar para as pessoas namorarem, conversarem e confraternizarem sentadas no gramado; e ainda, os que o veem como sinônimo de cachorros, devido ao grande número de cães que circulam no *campus* e à relação que os estudantes têm com eles (dar comida e água, aceitar esses animais no convívio diário).

O segundo grupo (três coreanos e uma japonesa) mostrou diferentes pontos turísticos de Porto Alegre. Ao elaborarem as filmagens, eles optaram por retratar a cidade de uma forma divertida e lúdica, fazendo encenações nos lugares visitados e escolhendo uma

trilha sonora com músicas brasileiras diversificadas, algumas delas bem populares no período em que realizaram o projeto. As filmagens iniciaram no Mercado Público de Porto Alegre, com trechos da entrevista com um guia que trabalhava no Centro de Informações Turísticas. Em seguida, o grupo fez um passeio de barco pelo Guaíba, mostrando as ilhas e as paisagens que revelam, na visão do grupo, um ângulo diferente da cidade. Ainda foram filmados trechos da visita ao Parque Farroupilha (também conhecido como Parque da Redenção) e da vista panorâmica do passeio de ônibus na Linha Turismo, uma linha especial que visita pontos da cidade. Para encerrar o vídeo, o grupo finalizou as filmagens em um restaurante da capital gaúcha. Ao término do vídeo, o grupo falou de suas ideias e explicou que, na visão deles, o vídeo elaborado poderia ajudar alunos de várias nacionalidades a visualizar a cidade de Porto Alegre, tendo uma impressão geral de tudo o que ela oferece.

O grupo seguinte a se apresentar (um coreano e duas coreanas) falou sobre o chimarrão como um evento social na cultura gaúcha. O vídeo feito por eles iniciou com uma entrevista realizada com duas senhoras que falaram um pouco sobre comidas e bebidas. Em suas filmagens, eles mostraram os rituais do chimarrão, desde o preparo, até o conhecimento compartilhado entre as pessoas que fazem parte de uma roda de chimarrão: como funciona a ordem de quem toma, a quem cabe o papel de servir o chimarrão, as piadas que se fazem quando alguém toma mais de um chimarrão seguido ou quando demora muito a tomar o chimarrão, ao que é esperado de alguém que recebe a cuia.

O último grupo (duas coreanas e um coreano) a apresentar seu vídeo decidiu focar alguns hábitos típicos de muitos porto-alegrenses e iniciaram o vídeo contando um pouco sobre pratos típicos, em especial, sobre o churrasco. O grupo ressaltou a relação dessa comida com eventos associados à confraternização, reunindo amigos, família, colegas, enfim, como algo que vai além de uma simples refeição, sendo acima de tudo, um momento para

confraternizar, conversar, debater coisas. Além disso, destacaram o papel do homem como o encarregado da preparação do churrasco: o assador. Para terminar, eles ensinaram, passo a passo, como se faz um churrasco, e encerraram a filmagem saboreando um delicioso pedaço de carne (Figura 3). Ao final da apresentação, os alunos comentaram que, imbuídos do intuito de conhecer melhor o churrasco e preparar seu vídeo, usaram a língua portuguesa para realizar diversas ações ao longo de sua pesquisa, entrevistando brasileiros; escolhendo, no açougue, a carne apropriada; informando-se sobre os procedimentos para acender o fogo e salgar a carne; conversando com gaúchos para saber o que há por trás dessa refeição, destacando o papel social que o churrasco tem na vida dos gaúchos. Observa-se, assim, que esse tipo de trabalho proposto em uma aula de PLA vai para além do estudo contextualizado de seu léxico e de suas estruturas, estabelecendo metas e objetivos socioculturais que os motivam e envolvem, tornando-os protagonistas de seu próprio aprendizado.



Figura 3 *Frames* capturados do vídeo elaborado por um dos grupos.
Fonte: *Frames* (quadros) extraídos do vídeo pelas autoras.

O término do projeto Olhares sobre Porto Alegre deu-se com a avaliação dos projetos finais apresentados e uma discussão sobre os pontos levantados na avaliação de cada grupo. Essa conversa foi bastante relevante, pois foram discutidos pontos que haviam sido destacados por eles em todas as etapas do projeto. O fato de terem que

preparar entrevistas, conversar com vários brasileiros e realizar leituras e buscas em diferentes fontes os deixaram satisfeitos. Ao analisarem etapas que deram certo e errado, os grupos mencionaram a editoração das imagens para fazer o vídeo como uma oportunidade positiva de aprendizagem, ressaltando que filmagens em lugares tumultuados da cidade acabaram comprometendo a qualidade do vídeo e, conseqüentemente, a sua compreensão por parte dos telespectadores. Esse ponto apareceu também nas avaliações realizadas pelos colegas. É importante destacar a importância dos momentos de sistematização das aprendizagens no desenvolvimento de projetos educacionais por criarem oportunidades de reflexão sobre objetivos alcançados ao longo do projeto, objetivos não alcançados ou sobre o quanto foram além de suas expectativas, engajando-se em aprendizagens não previstas no início do trabalho.

Os relatos acima são exemplos de práticas pedagógicas envolvendo projetos educacionais desenvolvidos no PPE. Essas experiências nos fizeram, e ainda fazem, refletir sobre aspectos constituintes de uma aula com projetos, os quais sistematizamos na seção a seguir.

Questões relevantes para práticas pedagógicas com projetos

Acreditamos que “estar disposto a negociar” seja um dos pontos relevantes a serem destacados no trabalho com projetos, pois se faz presente em todas as etapas de seu desenvolvimento. Procurar entrar em consenso a partir das diferentes opiniões compartilhadas pelos participantes nem sempre é uma tarefa fácil para muitos dos envolvidos. Conforme descrito em Bulla (2007), a partir de dados de interação face a face durante a realização de um projeto educacional, a forma como os participantes lidam com as discordâncias quando da realização de atividades pedagógicas colaborativas, pode culminar em limitações da participação, silenciamentos e rupturas. Discordâncias são bem-vindas, uma vez que fazem parte da realização de atividades pedagógicas colaborativas, nas quais todos os participantes são ratificados a participarem, compartilhando opiniões,

discutindo diferentes pontos de vista e tomando decisões coletivamente. No entanto, alguns participantes não conseguem resolvê-las de modo a manter a construção conjunta de contextos colaborativos. Por isso, é preciso que o professor esteja atento ao andamento do trabalho coletivo, ajudando os alunos, quando preciso, a resolverem eventuais desavenças que tenham o potencial de cercear a participação de alguns integrantes do grupo.

Dessa forma, propomos que “o negociar” e “o lidar com diferentes escolhas” sejam discutidos sistematicamente no grupo, para que possam refletir sobre a negociação de decisões a serem tomadas por todos. Como falamos anteriormente, essas conversas podem partir de relatos de experiências prévias dos alunos com o trabalho em grupo, elencando dificuldades e facilidades encontradas, e que os ajudem a esclarecer sobre o esforço coletivo com o qual terão de lidar. A proposição de momentos de autoavaliação com o grupo, no decorrer do projeto, também pode ser um modo de facilitar tais negociações.

A partir da negociação e tomada de decisões, e buscando um tema, problema ou perguntas que despertem o interesse de pesquisa de todos, os participantes têm dentro do seu grupo um motivo que os leva a querer seguir adiante, que os motiva a desenvolver o trabalho coletivo. A partir disso, muitos objetivos podem ser traçados com relação ao que se quer atingir com o projeto. Cabe ao professor ajudá-los nesse momento, incentivando reflexões, propondo tópicos de conversa e tarefas, oferecendo materiais, fazendo-os pensar sobre o que pode engajá-los no desenvolvimento de tal projeto e em onde querem chegar ao final da realização do projeto.

Como os entendimentos sobre o que vem a ser uma aula também são variados, é preciso deixar claro que há objetivos e que se espera que, ao final do trabalho, eles saibam apontar em que sentidos o trabalho os ajudou a alcançá-los. Entre esses apontamentos, e em se tratando de uma aula de PLA, é importante fazê-los pensar sobre o quanto o desenvolvimento do projeto os ajudou a usar a

língua portuguesa como condição fundamental para realizar todas as ações presentes no desenvolvimento do projeto e de saber lidar com as relações e identidades presentes em uma sala de aula.

A proposta é que professor e alunos tomem para si a tarefa de ajudar o grupo (seja o pequeno grupo ou a turma toda) a cumprir as metas e prazos estabelecidos em um cronograma. Disso dependem a organização do trabalho, o respeito com os colegas e a construção coletiva do projeto.

Em um trabalho com projetos, é importante abrir espaços para momentos em que se compartilhem informações, etapas realizadas, conquistas e dúvidas. Por não ter uma definição, por parte do professor exclusivamente, de passos rígidos, e por serem os alunos também responsáveis pelas decisões quanto ao andamento das aulas, o desenvolvimento de projetos pode, em muitos momentos, gerar incertezas quanto ao que está sendo feito naquela aula, e se, de fato, o que se está fazendo constitui-se como uma aula. Momentos para compartilhar informações e ver o andamento dos grupos podem ajudar a resgatar a sensação de que há coisas a serem cumpridas, além de envolvê-los, mostrando que todos também são responsáveis pelo andamento dos projetos, sugerindo, opinando, fazendo proposições e dando ideias para auxiliar na concretização do projeto dos outros grupos ou da turma e não só do trabalho do seu grupo.

É importante que o professor também proponha a discussão sobre questões relacionadas a dificuldades que podem aparecer ao longo do trabalho, mostrando que imprevistos existem, e que devem ser negociados como tudo o que está sendo proposto nesse tipo de trabalho. Afinal, não é fácil lidar com questões de aceitação, com necessidades locais, individuais e coletivas. Em alguns momentos é preciso saber que não se pode ter o controle sobre tudo ou ser quem propõe tudo. Acreditamos que propostas sistemáticas e frequentes de balanço acerca do que está sendo oportunizado ao longo do trabalho em termos de aprendizagem, enfocando os objetivos propostos no início do projeto e todos os outros que foram acrescentados a esses,

bem como novos redirecionamentos que surjam são fundamentais para o bom andamento do trabalho.

Somando-se a esses pontos, também destacamos a flexibilidade que as aulas com projetos requerem na realização de trabalhos fora do espaço físico da sala de aula (Hernández, 1998) e a relevância de momentos de conversa acerca dessa questão, pois nem todos os participantes compartilham da ideia de que uma aula possa acontecer em outros ambientes que não a sala de aula e sem a presença do professor. Nesse caso, elencar as razões para que a aula seja realizada em outros ambientes que não a sala de aula (entrevistas com brasileiros em um jogo de futebol realizado em um estádio, edição de um vídeo realizada na casa de um dos participantes do projeto) e destacar as justificativas de se realizar um determinado trabalho fora do espaço físico da sala de aula são importantes para que haja um entendimento comum sobre o que vem ser uma aula em outros ambientes que não a sala de aula, com ou sem a presença do professor, e para que haja um comprometimento de todos com a realização desse trabalho.

Desse modo, os projetos podem ser vistos como espaços para um trabalho que integre:

- a. Aspectos linguísticos: analisar estruturas, vocabulários, expressões e gírias e os papéis que tais recursos linguísticos desempenham nos contextos em que estão sendo estudados.
- b. Aspectos contextuais e discursivos: usar a língua para realizar ações no mundo, propiciando reflexões, através do trabalho com diversos gêneros do discurso, acerca de propósitos, objetivos, interlocutores projetados.
- c. Aspectos culturais: refletir, posicionar-se, rever opiniões, enxergar o outro e a si mesmo sob diferentes perspectivas.
- d. Aspectos relacionados à negociação de identidades e encargos: ambos os alunos e o professor ensinam e aprendem, e todos

são responsáveis pelo desenvolvimento do projeto; os participantes tornam-se pesquisadores, antropólogos, desmistificadores; os alunos aprendem a lidar com a liberdade de escolha, com a tomada de decisões, com a participação criativa em sala de aula, com a construção de produtos finais que sejam fruto do trabalho coletivo, da participação de todos; o professor aprende a ajudar, orientar, propor, quando solicitado ou quando identificar que os alunos enfrentam dificuldades na resolução de problemas; o professor posiciona-se como o participante mais experiente no uso da língua adicional em diferentes situações sociais, auxiliando aos alunos a alcançarem seus propósitos de uso da linguagem; o professor torna-se um observador atento, pronto para propor encaminhamentos (por exemplo, sugerir textos, caso os alunos não encontrem nenhuma fonte relacionada com seus objetivos) e novas possibilidades de trabalho (quando a organização dos alunos não se mostrar eficiente para o desenvolvimento do projeto); o professor de projetos lida com produtos emergentes, com materiais escolhidos pelos alunos e, a partir dessas escolhas dos alunos, prepara tarefas que os possibilitem utilizar esses materiais para os objetivos do projeto.

- e. Aspectos tecnológicos: utilizar diferentes tecnologias para o alcance dos objetivos do grupo (*slides* como recurso utilizado na palestra; páginas *html* como suporte para o alcance do público-alvo do projeto; filmadoras e gravadores de voz para a construção de documentários), bem como tecnologias para facilitar o desenvolvimento do projeto pelo grupo (como *softwares* de escrita coletiva, para que todos possam ler, editar e opinar sobre os textos do seu grupo, e ler e opinar sobre os textos dos outros grupos, tornando possível a participação de todos na produção de textos escritos).

Considerações finais

As análises desses relatos sugerem que a educação linguística por meio de projetos propicia o uso da língua para alcançar objetivos relevantes para os alunos, cria oportunidades de aprendizagem de práticas sociais de uso da língua e de desenvolvimento da autonomia e da autoria dos participantes. Até hoje, foram desenvolvidos inúmeros projetos com diversos produtos finais, alguns disponíveis na *web* ou abordados em outros artigos. Listamos exemplos a seguir, de modo a servir de inspiração a professores e alunos interessados em desenvolver projetos de aprendizagem:

Jornal Online I – 2005: projeto de construção de um *blog* que relatava as visões de Brasil que os alunos, como estrangeiros, possuíam; foi utilizada a plataforma *online* ALED (do Instituto de Letras/UFRGS) para discussões sobre a criação do jornal, e o *software* de escrita coletiva *online Equitext*, do PGIE/UFRGS; disponível em <http://ppeonline.blogspot.com>; descrito e analisado em Bulla e colaboradores (2006) e Bulla e Santos (2008).

Jornal Online II – 2006: projeto de construção de uma página *wiki*, em uma plataforma gratuita *online* de escrita coletiva chamada na época PBWIKI, hoje PBWorks, na qual todos os participantes cadastrados podem editar e comentar tudo o que for criado na página; disponível em <http://portuguesparaestrangeiros.pbwiki.com>.

Como Fazer Churrasco – 2006: projeto de criação de uma reportagem em vídeo sobre os passos necessários para se fazer um churrasco; com base em entrevistas dos alunos com gaúchos e pesquisas na Internet, os alunos escreveram um roteiro para a reportagem utilizando o *Equitext*, depois fizeram um churrasco, gravaram imagens durante o churrasco, seguindo o roteiro por eles escrito, gravaram as narrações do vídeo e editaram o vídeo.

Projeto China – 2006: projeto desenvolvido com um grupo de 16 alunos chineses envolvendo produção escrita de textos informativos para a criação de um livro sobre a China intitulado *Projeto China*; descrito e analisado em Andrighetti (2006).

Rádio Web – 2007: projeto cujo produto final foi uma coletânea de programas de rádio, envolvendo os gêneros pauta, roteiros de entrevista, roteiro de edição, entre outros; disponível em [http:// radiodoppe.blogspot.com/](http://radiodoppe.blogspot.com/).

Murais no Campus – 2007: projeto de criação de murais sobre diferenças culturais, em resposta aos estereótipos que os brasileiros têm sobre os países de origem dos alunos.

Um Passeio pela Avenida Han Guk – 2010: projeto de organização de uma feira cultural no Instituto de Letras da UFRGS, para mostrar a cultura coreana à comunidade universitária.

Referências

ANDRIGUETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. 2009. 196 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ANDRIGUETTI, G. H. *Pedagogia de Projetos: reflexão sobre a prática no ensino de Português como L2*. 2006. 35 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BULLA, G. S. *A realização de atividades pedagógicas colaborativas em sala de aula de português como língua estrangeira*. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BULLA, G. S. It's not correct: collaborative pedagogical activities using computers may not be that easy. *In: IFIP WORLD CONFERENCE ON COMPUTERS IN EDUCATION (WCCE 2009)*, 9., 2009, Bento Gonçalves. *Proceedings* [...]. Bento Gonçalves: IFIP/SBC/UFRGS, 2009. 1 CD-ROM. p. 1-7.

BULLA, G. S.; SANTOS, L. G. O projeto Jornal Online: relato de uma experiência com escrita colaborativa em ambientes digitais com aprendizes de português para estrangeiros. *In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA DO URUGUAI*, 1., 2008, Montevidéu. *Actas* [...]. Montevidéu: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2008. v. VII. p. 193-198.

BULLA, G. S.; SANTOS, L. G.; YAN, Q.; POLONIA, E. The collaborative construction of an online newspaper by Portuguese as a Second Language

learners using ICT: being just modern or effective? *In: ICDE WORLD CONFERENCE ON DISTANCE EDUCATION, 22.*, 2006, Rio de Janeiro. *Proceedings* [...]. Rio de Janeiro: ICDE, 2006. 1 CD-ROM. p. 1-10.

FRIED-BOOTH, D. L. *Project work*. Oxford: Oxford University Press, 1986.

HAINES, S. *Projects for the ESL classroom*. Edinburgh: Thomas and Sons, 1989.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 1998.

NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 125-172.

Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como Língua Adicional

Ingrid Frank

Em todos os contextos de ensino, alunos e professores trazem para a sala de aula diferentes *culturas de ensino e aprendizagem*, isto é, determinadas ideias e expectativas em relação à sala de aula baseadas em suas experiências educacionais prévias. O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS reúne alunos de várias origens; então, essas diferenças de culturas de ensino e aprendizagem tornam-se, muitas vezes, bastante salientes, o que demanda dos participantes da aula várias negociações e adaptações.

Iniciei meu trabalho como professora do PPE em março de 2007, e logo percebi que os alunos asiáticos eram sempre muito dedicados e esforçados na execução das atividades propostas, mas não se mostravam à vontade para discutir textos na sala de aula, para interagir com os colegas ou para verbalizar suas opiniões, isto é, não se mostravam à vontade em atividades consideradas fundamentais para a aprendizagem de língua de acordo com as orientações pedagógicas do PPE.¹

Nas reuniões periódicas do grupo de professores do Programa, relatos semelhantes de outros professores eram discutidos. Para um desses encontros, foi recomendada a leitura do texto *Cultures of learning: language classrooms in China*, de Cortazzi e Jin (1996), que destaca justamente o fato de que muitos modos de agir presentes

¹ As orientações pedagógicas do PPE são explicitadas na seção deste artigo que trata do cenário da pesquisa.

em sala de aula são influenciados por conjuntos de expectativas, valores e atitudes que os alunos e os professores têm sobre ensinar e aprender, ou seja, pelo que os autores denominaram como *culturas de aprendizagem*. Foi a partir desse texto que comecei a formar um horizonte mais amplo sobre a questão cultural envolvida no ensino da língua portuguesa para estudantes asiáticos. Identifiquei ali muitos comportamentos dos alunos com os quais eu convivía diariamente; todavia, comecei a percebê-los não apenas como um comportamento curioso, mas como diferenças salientes de *culturas de ensino e aprendizagem* que precisam ser constantemente ajustadas em sala de aula.

Isso posto, este artigo tem como objetivo geral descrever as culturas de ensino e aprendizagem de alunos e de professoras nos cursos de extensão de português como língua adicional (PLA) da UFRGS, buscando relacionar o que os participantes explicitam acerca de suas concepções sobre ensino e aprendizagem com a prática que ocorre em sala de aula.² A pergunta que guia esta investigação, portanto, é a seguinte: “O que dizem os participantes e o que suas ações³ sugerem quanto a suas culturas de ensino e aprendizagem?”.

Na próxima seção, explicito a definição de *culturas de ensino e aprendizagem*, bem como as abordagens teórico-metodológicas utilizadas em investigações desse fenômeno na literatura sobre o tema. Em seguida, destaco características do contexto de ensino e aprendizagem na China conforme descrito por Cortazzi e Jin (1996). A seguir, descrevo os instrumentos de geração e de análise dos dados utilizados na presente investigação para, em seguida, relatar

2 Este artigo é um recorte do meu Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professoras de Português como Língua Estrangeira”, orientado pela Professora Dra. Margarete Schlatter (Frank, 2007).

3 *Ações* são entendidas aqui como aquilo que as pessoas fazem em conjunto pelo uso da linguagem (Clark, 2000). Neste trabalho, as ações dos participantes são descritas a partir de observações sistemáticas de salas de aula.

a análise dos dados. Por fim, destaco as conclusões da pesquisa realizada e indico suas contribuições para a dinâmica de sala de aula.

Culturas de ensino e aprendizagem: definição e abordagens de investigação

Entre os termos utilizados na literatura para se referir às ideias, atitudes e expectativas que alunos e professores têm em relação a como se ensina e se aprende uma língua estão: *representações, imaginários, culturas de aprender, abordagens de aprender e crenças*, sendo este último talvez o mais recorrente nos estudos atuais sobre o tema. Todos esses termos remetem às concepções historicamente construídas ao longo da trajetória dos indivíduos, ou seja, ao resultado de suas experiências prévias com ensino e aprendizagem de línguas e ao fato de que essas experiências orientam suas ações em novas oportunidades de aprendizagem. Assim, optei por utilizar o termo *cultura de ensino e aprendizagem* neste trabalho para enfatizar que, sendo resultado de experiências prévias, essas atitudes, ideias e expectativas não são fortuitas, mas construídas nas práticas *culturais* de determinados grupos sociais.

Laraia (1932), em obra dirigida a iniciantes em antropologia, afirma que a maneira como as pessoas veem o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais dos indivíduos relacionam-se diretamente com as práticas sociais historicamente desenvolvidas nas comunidades de que participam. Cortazzi e Jin (1996, p. 169, tradução nossa), relacionando a noção de *cultura* com o ensino e a aprendizagem, afirmam que “toda cultura de aprendizagem tem sua raiz na tradição educacional e, de modo mais amplo, na tradição cultural da comunidade em que ela se desenvolve”.⁴ Assim, as crianças são

⁴ Original: “Any particular culture of learning will have its roots in the educational, and more broadly, cultural traditions of the community or society in which it is located”.

socializadas em uma dada cultura de aprendizagem em casa, na convivência com familiares e pessoas de suas comunidades, bem como na escola, na relação com os colegas e professores, participando de práticas culturais que influenciam desde cedo suas experiências enquanto alunos e que frequentemente perduram durante toda sua vida escolar e acadêmica.

Segundo Mehan (1998, p. 249), por ser semelhante a outras atividades de base cultural, a sala de aula constitui-se de práticas culturais, isto é, ela é guiada por regras ou normas estabelecidas por convenção, que são ensinadas implicitamente e mantidas cooperativamente. Pelo fato de, muitas vezes, alunos e professores serem provenientes de contextos educacionais distintos, as culturas de ensino e aprendizagem muitas vezes divergem (entre os alunos e/ou entre os alunos e o professor), o que pode ter implicações no desenvolvimento das atividades em sala de aula. Um aluno acostumado com professores que detenham o turno de fala durante a maior parte do tempo da aula, por exemplo, pode se frustrar ao participar de um contexto em que o professor organiza as interações de modo a estimular a participação e a autoseleção dos alunos, já que sua expectativa em relação ao trabalho do professor é que este fale e que selecione os alunos que devem falar.

Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE) reúne alunos de várias origens, o que pode tornar essas diferenças entre culturas de ensino e aprendizagem ainda mais salientes, exigindo, assim, várias negociações e adaptações entre os participantes. Para Laraia (1932, p. 67), “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo”. Assim, participantes de diferentes culturas utilizam lentes diversas, e têm, portanto, visões distintas sobre os eventos de que participam. Fazer uma descrição de algumas das lentes usadas por professores e alunos, enquanto participantes dos eventos de sala de aula, pode contribuir para que eles compreendam melhor suas expectativas e possam, assim, negociar diferentes práticas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

De acordo com Barcelos (2001), a investigação de culturas de ensino e aprendizagem⁵ de línguas é realizada mediante três diferentes abordagens: a *abordagem normativa*, a *abordagem metacognitiva* e a *abordagem contextual*. Enquanto nas duas primeiras são utilizados apenas dados de questionários e entrevistas, a abordagem contextual caracteriza-se por considerar também o que se observa nas ações dos participantes, ou seja, no que eles fazem uns com os outros. Os estudos realizados conforme essa abordagem buscam também considerar, nas análises, a influência da experiência prévia da aprendizagem de línguas dos alunos, que se evidencia não só nas respostas dos participantes a questionários e entrevistas, mas também nas suas ações dentro de um contexto específico.

No presente trabalho, optei por utilizar a abordagem contextual para investigar as culturas de ensino e aprendizagem dos participantes. Nessa perspectiva, elas são definidas como dinâmicas, culturais e sociais. Barcelos (2001) propõe que pesquisas que utilizem como base teórico-metodológica a abordagem contextual explorem o modo como a sala de aula de língua e o contexto social moldam as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos e como essas também moldam a interação e as ações que ocorrem na sala de aula. Isso porque, assim como as expectativas, atitudes e ideias dos participantes sobre ensino e aprendizagem influenciam as ações, e reflexões sobre experiências também levam a mudanças em suas culturas de ensino e aprendizagem.

Na próxima seção, descrevo os resultados da pesquisa realizada por Cortazzi e Jin (1996) e relaciono-os a minhas expectativas em relação ao que seria encontrado nas entrevistas e observações feitas por mim para os fins da presente investigação. A pesquisa implementada por Cortazzi e Jin, conforme afirmei anteriormente, buscou descrever as culturas de aprendizagem de professores de inglês

5 A autora utiliza o termo “crenças” para se referir ao que denomino aqui como “culturas de ensino e aprendizagem”.

não asiáticos e de alunos asiáticos na China. Embora essa investigação tenha sido realizada exclusivamente por meio da aplicação de questionários e de entrevistas estruturadas (sem evidências empíricas de como essas culturas se manifestam no plano das ações dos participantes), ela apresenta dados interessantes sobre as diferentes expectativas dos participantes explicitadas nos questionários e nas entrevistas em relação ao trabalho do professor e do aluno em sala de aula. Além disso, o relato realizado pelos autores a respeito de como se configuram as aulas de inglês como língua adicional na China é relevante para a compreensão do que os participantes da presente pesquisa manifestam em relação a suas culturas de aprender e ensinar.

O contexto de ensino e aprendizagem na China: repetição, imitação e memorização

O estudo de Cortazzi e Jin (1996) abordou as culturas de aprender e ensinar de alunos e professores na China a partir das afirmações dos participantes acerca do que eles consideravam boas aulas, bons professores e bons alunos. Esse estudo envolveu 135 alunos chineses da Universidade Nankai e da Universidade de Beijing, na China, que responderam a questionários elaborados pelos autores envolvendo perguntas abertas relativas a suas expectativas quanto à sala de aula e entrevistas informais com seus professores de inglês (não asiáticos) sobre os mesmos tópicos.

De acordo com os autores, os alunos participantes, em suas respostas, demonstraram acreditar e ansiar por um ensino de língua adicional com enfoque em estruturas gramaticais e ampliação do vocabulário – sendo o professor percebido como a figura central da aula; e os alunos, sua plateia. Já os professores não asiáticos caracterizaram os alunos asiáticos como dedicados e amigáveis, porém passivos. Nas entrevistas, segundo os autores da pesquisa, os professores afirmaram que, durante as aulas, os alunos asiáticos demonstram não gostar de fazer perguntas nem de expor suas opiniões. Esse dado foi

confirmado pelas respostas dos próprios alunos aos questionários, em que afirmaram, por exemplo, que o professor, sendo a fonte de conhecimento na sala de aula, deve antecipar-se às perguntas dos alunos, isto é, ele deve preparar sua explicação de modo que as dúvidas dos alunos sejam todas respondidas durante sua fala, tornando desnecessários questionamentos posteriores. Disso decorre a percepção dos alunos asiáticos de que, conforme demonstram diversas respostas suas aos questionários, se um aluno faz uma pergunta durante a aula, ele expõe o professor, uma vez que demonstra que o professor não preparou bem a aula, pois não previu tal dúvida durante a organização de sua explicação. Outra decorrência disso é que, conforme outras respostas desses alunos, sendo o professor a fonte do conhecimento, ele prepara a aula de modo que todos os pontos importantes serão tratados. A pergunta de algum aluno seria, portanto, desnecessária, pois abordaria algum aspecto irrelevante da matéria.

A partir de dados como esses, Cortazzi e Jin relacionam as expectativas e concepções dos alunos com a tradição educacional chinesa, evidenciando a dificuldade encontrada por eles quando se defrontam com aulas de língua adicional com professores em que são solicitados a fazer perguntas, a interagir com colegas e a expor sua opinião.

De acordo com a descrição realizada pelos autores, desde os primeiros anos de escola, ainda quando aprendem a ler e escrever, as crianças na China são expostas a uma cultura de ensino com enfoque em exercícios de repetição, imitação e memorização. Assim, essas mesmas estratégias tendem a ser utilizadas posteriormente por esses alunos ao aprenderem uma nova língua, já que foram úteis e eficazes no processo de aprendizagem de outros conhecimentos.

Os autores apresentam um exemplo de uma típica atividade de língua adicional (inglês) ministrada por um professor chinês: o professor mostra aos alunos uma figura e encena um pequeno diálogo entre a mãe e seu filho como um modelo para que os alunos repitam cada uma das falas em coro. O mesmo diálogo é repetido depois individualmente. O professor, então, encena novamente o

diálogo com cada uma das crianças e, finalmente, os alunos repetem o diálogo em duplas. As crianças não fazem perguntas nem elaboram frases espontaneamente, e mostram-se à vontade com esse tipo de atividade. Sistemática semelhante é encontrada nas aulas de matemática, dança, música, arte e outras: a professora, em frente aos alunos, mostra o que eles devem aprender e como aprender, enquanto os alunos realizam as mesmas tarefas ao mesmo tempo. Segundo os autores, é notável a disciplina, a atenção e a concentração dos alunos durante todas as atividades.

Tendo como base essas práticas de participação dos alunos chineses em salas de aula em seu país, antes de iniciar a pesquisa que relato neste texto, minha expectativa era de que tanto nas entrevistas quanto na sala de aula os alunos mostrariam reflexos de suas culturas de ensino e aprendizagem construídas nesse contexto.⁶ Nas entrevistas, por exemplo, esperava respostas voltadas para a defesa de um ensino de língua tradicional, isto é, para o papel do professor como o de transmissor de conhecimento e o papel de aluno como o de esforçado e dedicado aos estudos. Já nas observações de sala de aula, esperava encontrar alunos calados esperando pelo conhecimento a ser transmitido pela professora. Na seção a seguir, apresento os instrumentos que utilizei para gerar os dados que compuseram parte do corpus de análise da presente pesquisa.

6 Cabe mencionar que os alunos que participaram da presente pesquisa são o segundo grupo de chineses que vieram para o Brasil estudar português no PPE após um convênio firmado em 2005 entre a UFRGS e a Universidade de Comunicação da China (UCC). Em conversa informal com a tutora do grupo, professora de português desses alunos na China, ela informou que, sabendo do tipo de atividade que os alunos chineses encontrariam no Brasil, alternava as aulas de gramática com algumas atividades envolvendo a interação entre os alunos em grupos para que eles estivessem familiarizados com atividades dessa natureza. Pode-se supor que essa prática e o fato de eu ser professora do PPE tenham relação com o que foi observado, para os fins desta pesquisa, em sala de aula, bem como sobre o que os alunos afirmaram nas entrevistas.

Instrumentos de geração e análise dos dados

Partindo da abordagem contextual de investigação de culturas de ensino e aprendizagem, realizei a geração de dados por meio de entrevistas com os participantes da pesquisa e de observações de interações de sala de aula. As entrevistas tinham o objetivo de, a partir de algumas perguntas relativas às concepções dos participantes sobre *boas aulas*, *bons alunos* e *bons professores*, traçar um panorama geral sobre o que os participantes verbalizam em relação a ensino e aprendizagem de língua. Já as observações de sala de aula objetivaram verificar como os participantes evidenciam suas culturas de ensino de aprendizagem em suas ações em contexto natural de ensino. Os participantes foram treze alunos chineses e três professoras brasileiras do PPE. Essas foram escolhidas porque tinham turmas com maior número de alunos provenientes da China, sendo, então, convidadas a fazer parte desta investigação. Entre os alunos chineses, a participação foi aberta àqueles que quisessem participar da pesquisa após serem informados de seus objetivos, bem como da maneira como ela seria realizada.⁷

Optei por utilizar perguntas semiestruturadas, para ter liberdade em lidar com as asserções dos participantes durante as entrevistas, e para que eles não se sentissem limitados a responder o que os enunciados das questões solicitavam. As entrevistas partiram das seguintes perguntas: 1) Para você, como é uma boa aula de língua? Dê um exemplo de uma boa atividade de aula de língua; 2) Como é um bom professor? 3) Como eram as aulas de português no seu país? Qual a nacionalidade de seus professores?⁸ 4) Como é um bom aluno dentro e fora da sala de aula?

7 Os professores e os alunos que se voluntariaram explicitaram formalmente sua concordância em participar da pesquisa e sua autorização para uso dos dados. Os nomes dos participantes foram alterados para manter seu anonimato.

8 As perguntas concernentes ao item 3 foram feitas apenas aos alunos.

Após a realização das entrevistas com os treze alunos, agrupei as respostas que assemelhavam seu conteúdo e categorizei cada grupo utilizando uma frase formulada por mim ou retirada diretamente das entrevistas.⁹ O conjunto dessas respostas foi, então, organizado em quatro gráficos para uma melhor visualização das respostas dos alunos, que são apresentadas ao longo da seção de análise, a seguir.¹⁰ Cabe dizer que a soma do número de respostas ultrapassa o número de alunos participantes da pesquisa, pois as perguntas eram abertas e, por vezes, os alunos mencionaram mais de uma possibilidade para cada pergunta. Assim, é possível encontrar perguntas com 18 respostas diferentes, ainda que o número de alunos seja 13.

Também observei 12 horas de aulas de três diferentes cursos oferecidos pelo PPE: Intermediário I, Conversação II e Contos e Crônicas. Tais observações envolveram os seguintes procedimentos: anotações em diário de campo durante cada observação, redação das notas de campo e coleta de materiais didáticos usados nas aulas. Para que obtivesse maior precisão de detalhes, os textos das notas de campo foram escritos por mim no mesmo dia da observação. Neste trabalho, apresento esses textos no formato de vinhetas narrativas.¹¹

9 Por exemplo, respostas relativas às expectativas dos alunos quanto a um bom professor, tais como a de Carolina (“ele dá oportunidade para os alunos conversarem em grupos ou duplas”) e a de Camila (“ele faz atividades para os alunos interagirem”), foram agrupadas no grupo de respostas categorizadas por mim como *dá oportunidade para os alunos interagirem*.

10 O Gráfico 1 apresenta as respostas dos alunos à questão 1 e denomina-se *Expectativas dos alunos em relação a boas atividades de língua estrangeira*; O Gráfico 2 apresenta as respostas dos alunos à questão 2 e denomina-se *Expectativas dos alunos quanto a um bom professor*; o Gráfico 3 apresenta as respostas dos alunos à questão 3 e intitula-se *As aulas de português na China segundo os participantes*; o Gráfico 4 apresenta as respostas dos alunos à questão 4 e denomina-se *Expectativas dos alunos quanto o papel do bom aluno*.

11 Vinhetas narrativas, segundo Erickson (1990), são a base de um relatório de pesquisa de trabalho de campo. Elas são um modo de elaborar e apresentar os eventos registrados nas notas durante a observação de modo que o leitor consiga perceber o que o observador viu e ouviu quando estava presente em sala de aula.

Além disso, as aulas foram gravadas em áudio para que algumas falas produzidas durante as interações na sala de aula pudessem ser recuperadas ao serem redigidas as notas de campo após a observação.

Durante as observações, focalizei as tarefas propostas pelas professoras e como elas foram desenvolvidas pelos participantes, isto é, de que modo os alunos e cada professora participou e contribuiu para que as atividades fossem levadas a cabo. Para tanto, a pergunta geral desta investigação – *que dizem os participantes e o que suas ações revelam quanto a suas culturas de ensino e aprendizagem?* – foi desdobrada em outras quatro perguntas, que nortearam não só a geração de dados durante as observações, mas também todo o desenvolvimento da pesquisa: a) Qual é a definição dos participantes quanto ao que é uma boa aula; o que são atividades que promovem a aprendizagem; como é um bom professor e como é um bom aluno? b) Como os alunos agem a partir das tarefas propostas por seus professores? c) Como os professores lidam com a participação dos alunos? d) Qual é a relação entre o que os alunos e professores dizem e o que fazem em sala de aula?

Os dados obtidos por meio dos diferentes procedimentos de geração de dados (entrevistas, observações de aula e notas de campo) foram analisados de maneira conjunta, de modo que essa triangulação¹² e posterior análise pudessem garantir maior confiabilidade e validade à pesquisa. A análise dos dados, realizada por meio da metodologia descrita nesta seção é relatada a seguir.

Análise dos dados

Nesta seção, analiso dados resultantes das observações de sala de aula e das entrevistas realizadas com os treze alunos participantes e com as três professoras do Programa de Português para Estrangeiros.

¹² Triangulação é a análise dos dados de uma pesquisa realizada a partir de dados obtidos por pelo menos dois tipos distintos de procedimentos, a fim de se alcançarem resultados mais confiáveis, já que provêm de fontes diferentes.

Na primeira subseção, apresento uma visão ampla da organização das aulas observadas, mediante a análise de uma vinheta narrativa resultante de observação de uma aula do curso Contos e Crônicas, bem como de uma citação de entrevista da professora desse curso. Nas demais subseções, apresento alguns dados resultantes da pesquisa, que são discutidos de maneira conjunta: a) respostas dos alunos às perguntas das entrevistas, que são apresentadas sob a forma de citações diretas retiradas dos arquivos de gravação de áudio, bem como de gráficos que organizam as respostas em um panorama global; b) vinhetas narrativas resultantes das observações de sala de aula; c) respostas das professoras às perguntas das entrevistas, que são apresentadas em citações diretas retiradas dos arquivos de gravação de áudio. A análise tem como objetivo descrever as culturas de ensino e aprendizagem a partir do que dizem e do que mostram as ações dos alunos e das professoras em sala de aula.

Organização em grupos e organização em formatos tradicionais: o gerenciamento da participação nas salas de aula observadas

Durante as observações de sala de aula, verifiquei que, de modo geral, as aulas observadas no PPE se desenvolvem a partir de instrução inicial da professora em relação à tarefa a ser realizada pelos alunos, seguida pela organização dos alunos em duplas ou grupos para desempenharem a tarefa. Durante a interação dos alunos nos grupos, a professora circula pela sala para possíveis esclarecimentos e, assim que percebe que a atividade foi finalizada, solicita atenção dos alunos novamente para uma discussão final. Nesse momento, a professora concentra os turnos de fala para incentivar e proporcionar espaços para a participação dos alunos no grande grupo. Podemos acompanhar essa situação mediante a análise da seguinte vinheta narrativa, referente à observação de uma aula do curso Contos e Crônicas ocorrida em 5 de setembro de 2007:

Há dezessete participantes em sala de aula, sendo treze chineses, três de origem coreana e uma japonesa. Estão todos sentados em seus lugares com as mesas voltadas para o quadro. Alguns conversam entre si, enquanto outros fazem comentários ou dão risadas breves. Diana entra na sala, coloca seus pertences sobre sua mesa e, após uma breve conversa com os demais participantes sobre o fim de semana, solicita que eles se organizem em grupos para que as questões relativas ao texto deixado como tarefa de casa sejam discutidas. Após a movimentação para a configuração dos grupos, os participantes discutem as questões elaboradas pela professora falando, rindo e interagindo uns com os outros, sendo que vários deles anotam as respostas do exercício em seus cadernos. Enquanto isso, Diana passa pelos grupos ajudando na interpretação de algumas perguntas acerca do vocabulário do texto ou de interpretação do enunciado das perguntas. Cerca de quarenta minutos depois, Diana pergunta se os demais finalizaram os exercícios e, como alguns respondem afirmativamente, ela inicia a retomada da discussão da atividade no grande grupo, momento em que centraliza a interação pela solicitação das respostas aos demais. Durante essa atividade, dois participantes expõem suas opiniões perante a turma (em momentos específicos). Diversas vezes, Diana, após ler o enunciado de uma questão, espera algum tempo para que os alunos exponham suas respostas, o que demora a acontecer. Diana demonstra, por gestos como o arqueio das sobrancelhas e o olhar dirigido aos alunos, que aguarda retorno. Diante do silêncio da turma, seus olhos percorrem a sala à procura de um interlocutor. Os demais participantes permanecem em silêncio, olhando uns para os outros, às vezes dando uma risada ou fazendo menção de falar, momento que culmina quando um deles toma o turno e fornece uma resposta breve. (Aula de Contos e Crônicas, 5/9/2007).

Conforme podemos acompanhar na vinheta apresentada acima, observou-se que as tarefas propostas por Diana em sala de aula envolvem principalmente a interação entre os alunos: discussão

em pequenos grupos e posterior discussão no grande grupo. Tais escolhas da professora sugerem que ela valoriza uma aula de língua em que os alunos são os protagonistas de seu aprendizado, sendo o seu papel como professora o de organizar e gerenciar a interação subsequente a suas instruções iniciais acerca das atividades a serem desenvolvidas. Os alunos, por sua vez, em momento algum se opõem a essa dinâmica de aula, e conversam quando organizados em grupos menores, demonstrando estar engajados e interessados na realização da atividade. Por outro lado, nota-se que, quando a interação envolve a professora junto ao grande grupo, os alunos não se mostram à vontade para verbalizar suas opiniões, deixando Diana de certo modo desconfortável, o que é sugerido por seus gestos faciais e corporais. Os alunos percebem isso, o que demonstram olhando uns para os outros, baixando a cabeça e fornecendo uma resposta breve após a insistência de Diana. Nota-se que essa resposta não promove a discussão, mas satisfaz o pedido da professora.

Tanto nas observações realizadas nas aulas dos três cursos quanto nas entrevistas com as professoras, observei que o trabalho que envolve a interação dos alunos em pequenos grupos é um recurso que as professoras participantes da pesquisa utilizam frequentemente para que os alunos se sintam à vontade para participar, já que, quando no grande grupo, eles muitas vezes mostram-se pouco à vontade para isso. É o que demonstra o seguinte excerto da entrevista realizada com Miriam:

MIRIAM: Tem alguns alunos que depois do almoço quase dormem, e que não participam muito. Então eu fico tentando fazer com que elas se engajem.

PESQUISADORA: E o que tu faz para isso?

MIRIAM: Às vezes eu pergunto diretamente pra pessoa. Às vezes, eu faço trabalhos com grupos menores, porque eu vejo se a pessoa tá conversando, o que é uma maneira de participar. Tem também pequenas apresentações do pequeno grupo para o grande grupo. [...] a aula tem

que ser dinâmica e também tem que dar opções pros alunos. (Entrevista com Miriam, 7/9/2007).

Conforme demonstra a fala de Miriam, uma das maneiras referidas pelas professoras para lidar com as culturas de aprendizagem de alunos que se mostram pouco habituados a verbalizar suas opiniões para a turma é propor atividades organizadas em diferentes arranjos: organização dos alunos em grupos, apresentações dos alunos para os demais. Essas atividades, de acordo com Miriam, funcionam como um recurso para que aqueles alunos que não estão engajados possam participar, conversando com os demais colegas. Além disso, Miriam destaca a variedade das atividades propostas aos alunos como uma característica de uma boa aula, isto é, de acordo com Miriam, uma boa aula deve oferecer diferentes opções de atividades para os alunos para que eles tenham a oportunidade de desenvolver diferentes maneiras de participar.

O que os alunos chineses esperam das aulas de língua adicional?

Conforme explicitarei na seção de metodologia, realizei entrevistas individuais com os participantes a fim de verificar a relação entre o que eles fazem em sala de aula e o que verbalizam acerca de suas expectativas. O Gráfico 1 ilustra o que os alunos afirmaram em relação a suas expectativas em relação a boas atividades na aula de língua adicional.

Percebe-se, em primeiro lugar, a tendência dos participantes em mencionar atividades que promovam a interação e a participação dos alunos como eficazes para a aprendizagem em sala de aula, uma vez que, por exemplo, onze dos treze entrevistados afirmaram que uma aula deve proporcionar a interação ou a comunicação entre os alunos, enquanto a memorização de textos e a organização da aula de modo que só a professora fale foram citadas apenas uma vez. É o que demonstra o seguinte excerto da entrevista com Renan: “Acho que

os professores e os alunos, todo mundo deve conversar, participar. Se só o professor fala muito, os alunos não ficam interessados. E todo mundo deve participar da aula.” (Entrevista com Renan, 13/9/2007).

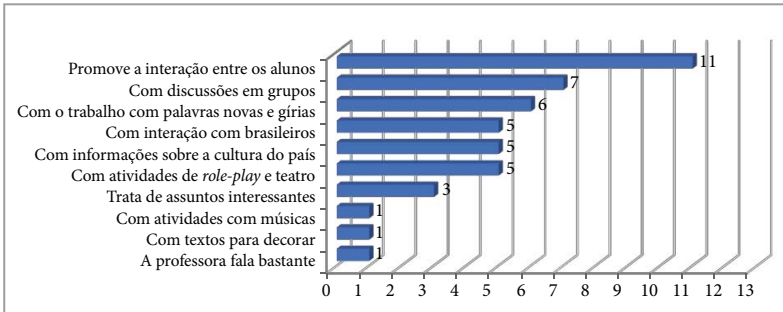


Gráfico 1 Expectativas dos alunos em relação a boas atividades de língua estrangeira
Fonte: A autora.

Além disso diversos alunos citam atividades que envolvem a interação como bons exemplos de atividades de aula de língua adicional: discussão em grupos, conversa com brasileiros, teatros e *role-play*. É o que também ilustram os seguintes excertos das entrevistas com Samara e Laura:

Acho que a melhor maneira para estudar uma língua é usar muito. Por isso, acho que a aula só de vocabulário não é de boa qualidade, mas uma aula ativa, com mais comunicações é uma boa aula. [...] Uma boa atividade é que a gente possa comunicar. Como a professora divide a turma para discutir em duplas ou em grupos, e depois cada grupo vai comunicar as opiniões diferentes. (Entrevista com Samara, 27/8/2007).

Por exemplo, de manhã eu tive aula de compreensão, e nós jogamos um jogo. E nós tínhamos fotografias de legumes, e tivemos que perguntar para os brasileiros o nome. E nós precisamos praticar a língua, falar muito. E com esse jogo, nós podemos falar com os brasileiros, porque

nós não temos muita oportunidade de falar com brasileiros, porque só temos aulas com outros estrangeiros, e não temos muita oportunidade para conhecer mais brasileiros. (Entrevista com Laura, 22/8/2007).

Ambas as alunas apontam que boas atividades de aula de língua oportunizam aos alunos a interação na língua que estão aprendendo. Samara cita o trabalho de discussão em grupos como uma boa atividade, pois há a troca de opiniões mediante o uso da linguagem. De modo semelhante, Laura lembra-se de uma tarefa realizada no curso de Compreensão no dia da entrevista, em que os alunos foram levados a perguntar a falantes de português o nome de alguns legumes que constavam em figuras fornecidas pela professora. Para isso, eles tiveram que abordar alunos no *campus* da universidade onde estudam e se comunicar em português, o que a aluna julga ser bastante oportuno, pois essa é uma forma de ela interagir com brasileiros.

Pela análise do Gráfico 1, verifica-se também a demanda dos alunos pelo trabalho com expressões da oralidade, como gírias e palavras expressões da língua, lembradas por seis dos treze entrevistados. Há, na verdade, uma preocupação entre eles com a aquisição de vocabulário em geral, que possivelmente se relaciona ao fato de eles serem repetidamente solicitados a falar em sala de aula, o que muitas vezes é feito com dificuldade, visto que seu repertório lexical é ainda restrito. Isso se reflete na fala de Camila, que, ao responder à pergunta sobre como é um bom aluno, diz: “Na cabeça do professor, pode ser que os alunos não querem participar das atividades. Mas nós queremos falar, mas não temos muitas palavras. Queremos falar, mas não podemos.” (Entrevista com Camila, 27/8/2007).

Provenientes de uma cultura de ensino e aprendizagem em que são constantemente avaliados (Cortazzi; Jin, 1996), esses alunos percebem que suas professoras do PPE valorizam alunos que contribuem ativamente nas discussões de sala e aula. No entanto, apesar de reconhecerem a necessidade de praticarem o idioma nas diversas

instâncias sociais, os alunos se defrontam com no mínimo dois problemas: a falta de vocabulário e a falta de familiaridade com a interação de sala de aula em que o professor quer realmente saber o que eles pensam sobre determinado assunto, não se limitando a fazer perguntas de informação conhecida. Assim, não é um processo simples, para esses alunos, passar de uma organização de sala de aula que prioriza exercícios de memorização e repetição para outra que exige que verbalizem opiniões e respostas (independentemente de estarem corretas ou não), discutam com seus colegas e, inclusive, refutem as ideias da própria professora.

Expectativas dos alunos em relação ao papel do aluno e do professor

Quanto às expectativas dos alunos em relação a um bom/mau professor, apresento os dados que emergiram durante as entrevistas com os alunos no Gráfico 2.

Os dados apresentados acima sugerem que os alunos entrevistados valorizam diferentes habilidades das professoras, desde a demonstração de conhecimento até a habilidade em oportunizar a interação entre os alunos na sala de aula e propor tarefas interessantes. É importante destacar que nenhum dos alunos mencionou, como uma boa qualidade de um professor, a postura centralizadora da sala de aula, que foi citada como característica das professoras de seu país (conforme ilustra o Gráfico 3). Pelo contrário, grande parte deles citou características como *é simpático, é divertido com os alunos e dá oportunidade para os alunos falarem* como expectativas em relação a um bom professor.¹³

13 Cabe reiterar aqui que esses alunos estavam no Brasil há aproximadamente dois meses, sendo que eles encontravam essas características nas professoras do PPE. Assim, sendo eu uma das professoras integrantes do PPE, suas respostas vêm ao encontro do que eu também apresentava nas práticas de sala de aula, e talvez eles se sentissem obrigados a fornecerem respostas que eu, como professora, provavelmente gostaria de ouvir.

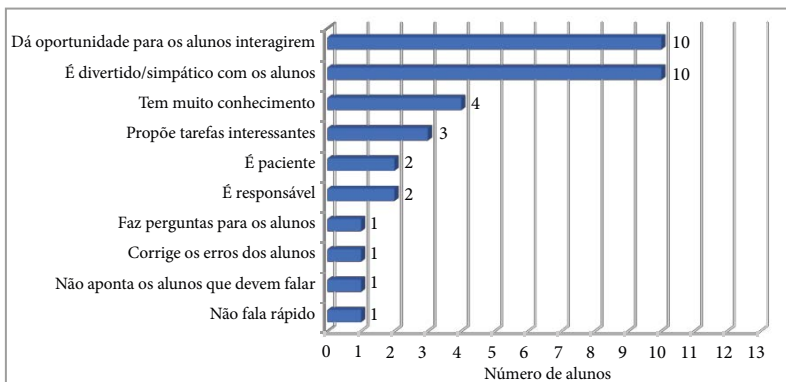


Gráfico 2 Expectativas dos alunos quanto a um bom professor.
Fonte: A autora.

Já o Gráfico 3 apresenta o que os alunos verbalizaram acerca das aulas de português que eles tiveram durante um ano na China antes de virem ao Brasil:¹⁴

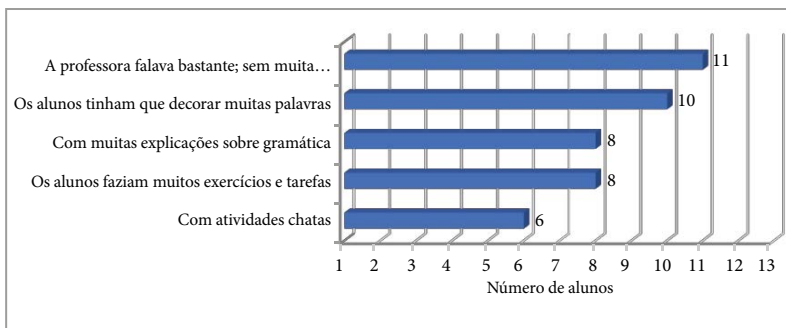


Gráfico 3 As aulas de português na China segundo os participantes.
Fonte: A autora.

¹⁴ De acordo com informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, no primeiro semestre de 2006, as aulas de língua portuguesa na sua universidade compreendiam dez horas semanais e, no segundo semestre, oito horas semanais. Houve, portanto, oportunidades suficientes para que esses alunos construíssem uma opinião informada sobre o ensino que tiveram dessa língua em seu país.

O Gráfico 3 corrobora o que afirmam Cortazzi e Jin (1996) acerca da maneira como se desenvolvem as aulas na China. Segundo os alunos participantes da pesquisa, nas aulas em seu país o foco é o professor, e a interação entre os alunos praticamente não ocorre. É o que indicam as respostas de Samanta e Clarissa, a seguir:

PESQUISADORA: E como eram as aulas de língua portuguesa no seu país?

SAMANTA: Era chato. Porque só as professoras contam alguma coisa sobre a gramática do texto. E elas só ensinaram a gramática do texto e as palavras novas do texto, e não sobre o assunto. Não vamos discutir sobre o texto. Só palavras novas e nós não precisamos falar. (Entrevista com Samanta, 27/8/2007).

CLARISSA: [...] na China tem aula só para decorar, decorar, decorar. Por exemplo, nós lemos o texto na aula e a professora tira dúvidas de vocabulário e, depois, em casa nós temos que fechar o texto e dizer ele todo sem ler. Na verdade, é muito chato, mas temos que fazer isso, porque não temos muita chance para falar. (Entrevista com Clarissa, 10/1/2007).

De acordo com as afirmações de Samanta e Clarissa, as aulas de português na China focalizavam a estrutura da língua, sendo o papel dos alunos fazer muitos exercícios e decorar as palavras que apareciam nos textos trabalhados. Assim, aos alunos é designada a tarefa de reproduzir o conhecimento, sem que reflexões acerca dos textos sejam suscitadas.

As afirmações de Samanta e Clarissa vão ao encontro, portanto, do que apontou a pesquisa realizada por Cortazzi e Jin (1996) com professores de inglês na China, em que os participantes pesquisados afirmaram que os alunos chineses não demonstram ficar à vontade para fazer perguntas durante as aulas e parecem resistir a expor

suas próprias ideias, esperando que o professor dê sua opinião e as respostas, que são então tomadas como as corretas. Além disso, essas afirmações também se alinham ao que os autores relatam em relação às atividades que geralmente ocorrem nas salas de aula na China (atividades que envolvem a memorização, a imitação e a repetição).

As respostas dos participantes em relação às aulas na China, alinhadas às descrições realizadas por Cortazzi e Jin (1996) de certo modo explicam práticas dos alunos demonstradas na vinheta narrativa apresentada na seção de análise dos dados deste trabalho. Nessa seção, foi descrita uma situação observada em uma aula de Contos e Crônicas no PPE em que os alunos demonstram não se sentir à vontade para falar quando organizados em um grande grupo, o que provoca certo desconforto entre os participantes. Assim, é interessante observar que, se por um lado os alunos dizem preferir professores que propiciem a interação entre os alunos (e, como vimos, esses alunos de fato participam ativamente de discussões em pequenos grupos), por outro lado fatores de ordem sociocultural relacionados ao papel que é designado aos alunos nas salas de aula em seu país podem justificar sua postura e seu receio de expor suas ideias para o grande grupo, já que sua socialização foi desenvolvida em um contexto onde o papel do aluno em aula é prestar atenção, em silêncio, ao que o professor tem para dizer. De modo a complementar essa consideração, apresento a seguir o Gráfico 4, que ilustra as expectativas dos alunos quanto ao papel de bons alunos em sala de aula:

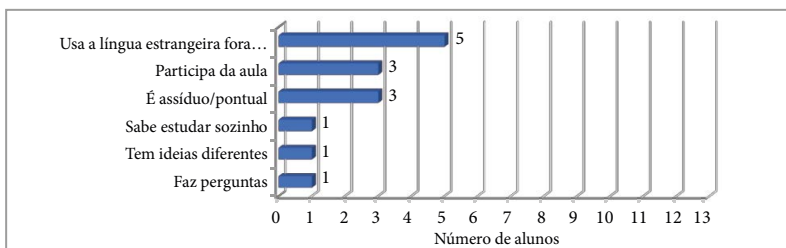


Gráfico 4 Expectativas dos alunos quanto o papel de um bom aluno.

Fonte: A autora.

As respostas dos alunos novamente parecem destacar traços das culturas de ensino e aprendizagem da qual os alunos chineses são oriundos e que foram descritas anteriormente. Apesar de, em entrevista, citarem a interação como a base para a aula de língua adicional (conforme descrito nos Gráficos 1 e 2), esses mesmos alunos pouco mencionam a participação em aula como uma qualidade importante do bom aluno, mas priorizam a dedicação aos estudos. Apenas três alunos mencionam a participação como característica esperada de um bom aluno, como também indica a seguinte fala de Renan: “Na aula, um bom estudante deve fazer como a professora diz, e participar é muito importante para a professora continuar a sua aula” (Entrevista com Renan, 13/9/2007).

Assim, se por um lado os alunos afirmam, como vimos, que consideram importante um professor que oportuniza a interação entre os alunos, suas experiências de ensino e aprendizagem anteriores se mostram presentes em seu modo de lidar com as atividades propostas pelos professores em sala de aula, além de se refletirem em alguns segmentos de fala de suas entrevistas, como no caso das expectativas em relação ao papel de um bom aluno.

De fato, não se esperaria que os alunos abandonassem suas concepções e atitudes em relação ao ensino e a aprendizagem por estarem inseridos em uma cultura de aprender e ensinar diferente, pois suas experiências anteriores vão influenciar suas formas de agir e de pensar dentro e fora da sala de aula. No entanto, foi possível observar nas respostas dos participantes bem como nas observações de sala de aula que, embora haja momentos em que os alunos se sintam intimidados a falar e se expor em frente aos colegas, vários desses alunos parecem modificar consideravelmente suas condutas quando nas aulas de língua no contexto brasileiro: eles trabalham em grupos, conversam com os colegas e com as professoras antes e depois das aulas, além de, às vezes, se arriscarem a dar sua opinião perante a turma.

As evidências do modo como os alunos adaptam-se às atividades propostas na sala de aula de língua adicional no PPE são percebidas

em pequenos gestos e atitudes que vão se modificando e se moldando às práticas propostas pelos professores. A seguinte vinheta, fruto da observação de uma aula de conversação no PPE, ilustra uma das formas como isso ocorreu durante as observações para esta pesquisa:

Os alunos estão sentados em seus lugares e conversam entre si enquanto aguardam a chegada da professora. Carla entra na sala, cumprimenta os alunos, organiza seus pertences sobre sua mesa e inicia a aula pedindo aos alunos que forneçam exemplos de palavras que indicam lugar. Os alunos prontamente citam as palavras ali, ao lado, sobre, dentre outros advérbios de lugar. Carla distribui figuras bem parecidas umas com as outras para os alunos, e explica que eles devem percorrer a sala de aula à procura do colega que tenha uma figura igual à sua, mas sem mostrá-la ao colega, ou seja, apenas mediante sua descrição. Antes da realização da tarefa, Carla esclarece dúvidas de vocabulário em relação aos objetos contidos nas figuras e, durante esse momento, cada palavra referente a um objeto que Carla pronuncia é repetido por vários alunos em volume baixo, e é perceptível o som propagado pela sala de diversas palavras pronunciadas entre sussurros, como se estivessem “treinando” a pronúncia ou tentando memorizar as palavras. Carla, então, pede para que eles levantem e conversem com seus colegas. Como os alunos não se movimentam, Carla pergunta se eles estão fazendo a atividade por telepatia. Os alunos riem e saem de seus lugares, iniciando a execução da atividade. (Aula de Conversação, 27/8/2007).

Nessa interação, verifica-se que Carla propõe uma atividade que requer a interação entre os participantes, uma vez que a execução da mesma somente se realiza na medida em que os alunos descrevem suas figuras uns aos outros a fim de encontrarem aquelas que são idênticas entre si. Nota-se que, após Carla pronunciar as palavras relativas aos objetos encontrados nas figuras entregues aos alunos, estes repetem-nas por diversas vezes. Entretanto, eles o fazem em tom bastante baixo, produzindo sons de sussurros que se propagam

pela sala. Podemos relacionar essa ação às culturas de ensino e aprendizagem desses alunos, pois, de acordo com Cortazzi e Jin (1996), as aulas na China abrangem exercícios contínuos de repetição de palavras para a memorização e como prática da pronúncia correta. No contexto brasileiro, esses alunos utilizam essa estratégia a que estão habituados, mas de uma forma bastante discreta, sem mesmo interferir na interação com a professora. Eles não reivindicam esse tipo de exercício para Carla, apenas pronunciam repetidamente as palavras para si mesmos, evidenciando uma das estratégias que desenvolvem para que, ao mesmo tempo em que participem de aulas interativas, mantenham os exercícios a que estão acostumados.

Outro dado que revela características da cultura de ensino e aprendizagem desses alunos é a importância dada ao estudo de estruturas e itens gramaticais isoladamente na aprendizagem de línguas. Mesmo não tendo aparecido nas descrições dos participantes de uma boa aula ou de uma boa atividade proposta na aula de língua adicional, diversos alunos se referiram à importância de exercícios gramaticais nas respostas a outras questões, conforme sugerem os excertos a seguir:

PESQUISADORA: E como eram as aulas de português na China?

FERNANDA: Na China, a professora fala muito, e os alunos só fazem exercícios; só estudamos gramática muito. Mas acho que isso é muito importante. Então a professora da China ensina a gramática melhor. Posso entender mais. (Entrevista com Fernanda, 27/8/2007).

CLARISSA: As aulas na China são muito sobre gramática. Mas acho que tem razão, porque temos que lembrar muito gramática: sem a gramática, não posso falar uma frase. (Entrevista com Clarissa, 10/1/2007).

As falas dessas participantes apontam a importância dada ao ensino de exercícios gramaticais, uma vez que, conforme explica Clarissa, a gramática representa uma ferramenta sem a qual não é

possível formar frases. Como vimos anteriormente, na análise do Gráfico 1, os alunos afirmam que uma aula que promove a interação entre os alunos é a que gera melhores resultados na aprendizagem. Todavia, os alunos parecem sentir falta do trabalho com foco exclusivo na gramática, bem como demonstram sentirem-se inseguros em aulas que não focalizam a gramática, conforme enfatiza Clarissa.

Por outro lado, cabe notar que, embora o foco das aulas do PPE seja no desenvolvimento de tarefas que promovam o uso da linguagem para ampliar repertórios linguísticos e sociais, o trabalho com exercícios focados em estruturas e itens gramaticais também está presente, sobretudo nos cursos de nível básico e intermediário. Durante as observações, notei que há diversos momentos das aulas em que o foco das atividades é a estrutura gramatical da língua. A professora Diana, por exemplo, durante a sua entrevista, demonstra que, embora considere uma boa aula aquela que proporciona tarefas em que os alunos interagem e se engajam nas discussões propostas, em suas aulas também há explicações em formato tradicional, sobretudo quando os alunos não se mostram muito à vontade para falar:

DIANA: E daí eu tô tentando fazer sempre várias atividades. Por exemplo, de conversa: uma atividade inicial de conversa em duplas, trabalho em grupo, trabalho com textos, trabalho com áudio, e muitas vezes explicações bem tradicionais, formato bem tradicional: o professor explicando no quadro e eles num grande grupo prestando atenção ou fazendo perguntas. Acho que eu acabo fazendo bastante esse formato mais tradicional, principalmente em aulas que eles falam pouco, ou até mesmo pra explicar a gramática. Por mais que eu tente fazer umas atividades assim diferentes, eu acho que sempre tem que ter um momento assim, bem mais tradicional, até porque eles se sentem mais à vontade assim. (Entrevista com Diana, 5/9/2007).

Diana, assim como Miriam, afirma que propõe atividades variadas para os alunos e em diferentes formatos, isto é, atividades que

envolvem sua organização em duplas, em grupos bem como em formato tradicional (com o professor explicando a matéria em frente aos alunos). Diana destaca justamente que acaba valendo-se bastante dessa organização da sala de aula uma vez que ela percebe que os alunos ficam mais à vontade assim. É o que pude observar também durante as observações da aula dessa professora, que, ao mesmo tempo em que promoveu atividades que oportunizavam a interação dos alunos durante grande parte da aula, organizou também momentos da aula em que o foco era totalmente direcionado ao trabalho com tópicos de gramática. Isso porque, conforme ela me explicou em conversa informal, os alunos haviam solicitado a ela, por diversas vezes, um maior foco na gramática. Veja-se, como exemplo, a seguinte situação ocorrida em uma aula do curso Intermediário I no dia primeiro de outubro de 2007:

A aula se inicia com Diana retomando o que havia sido tratado na aula anterior: as formas do subjuntivo. Ela relembra os alunos de que havia deixado 20 páginas de exercícios sobre o subjuntivo para que eles fizessem cópias. Depois, descreve os traços principais desse modo verbal e propõe que seja marcada uma aula extra para a correção desses exercícios, já que tal tópico não é do interesse de todos. Diana passa, então, à correção de outros exercícios do livro didático que haviam ficado como tarefa de casa. O primeiro desses exercícios requer que os alunos completem frases do tipo “Para ser médico, é preciso que...”. Durante toda a correção do exercício, que dura cerca de uma hora, Diana coordena a atividade e o foco da atenção dos alunos. Esses permanecem em silêncio e demonstram estarem atentos às explicações de Diana. A correção se desenvolve a partir da leitura do enunciado da questão pela professora seguida de silêncio até que um aluno se autosseleccione e leia sua resposta. Os alunos não demonstram estar insatisfeitos ou cansados com a aula, e não se opõem a essa sistemática. (Aula de Intermediário I, 1/10/2007).

Essa vinheta mostra que Diana, para atender às expectativas dos alunos que solicitam explicações e exercícios focados em tópicos gramaticais, promove uma aula em formato tradicional, bastante voltada para exercícios com foco na gramática. Como alguns dos alunos dessa mesma turma não têm o mesmo interesse por gramática, Diana indica um número extenso de páginas de exercícios adicionais para aqueles que os acharem necessários, sendo que ela sugere que as dúvidas sobre esses exercícios devem ser esclarecidas em momentos fora da sala de aula.

Portanto, assim como os alunos demonstram adaptar-se ao contexto de ensino e aprendizagem em que estão inseridos, as professoras também fazem esse movimento em direção aos alunos, adaptando, muitas vezes, suas aulas às expectativas e necessidades deles. O que talvez não faça muito sentido para Diana – trabalhar com nomenclaturas gramaticais e frases descontextualizadas – pode representar uma experiência significativa para esses alunos, haja vista que eles lidam com práticas de ensino e aprendizagem de língua dessa natureza durante grande parte do tempo em que passam nos bancos escolares ou acadêmicos em seu país e que, de certo modo, tais práticas por vezes são também exitosas. É disso que trata Clarissa quando comenta que acha chata a atividade de decorar um texto inteiro, embora reconheça que ela havia estudado a língua portuguesa durante apenas um ano em seu país e já estava falando muito bem: “CLARISSA: As aulas na China são muito sobre gramática, mas acho que tem razão, porque só aprendi português há um ano e falo como assim. Temos que lembrar muito gramática: sem a gramática, não posso falar uma frase.” (Entrevista com Clarissa, 10/1/2007).

Essa fala de Clarissa apresenta um dado bastante relevante: os alunos participantes da pesquisa haviam começado a estudar a língua portuguesa há apenas um ano na China, e apresentavam boa fluência ao interagirem nesse idioma, o que se evidenciou durante as observações e durante as entrevistas, que foram realizadas em português. Além disso, ao chegarem ao Brasil, esses alunos passaram por testes

de nivelamento a partir dos quais todos eles foram encaminhados aos cursos de nível Intermediário I e II. Esses resultados atribuem valor e eficácia à forma como aprenderam a língua na China, isto é, por meio da participação eminentemente em aulas tradicionais, sendo que apenas algumas dessas aulas proporcionaram maiores oportunidades de interação. Assim, não levar em conta as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos, tal como as professoras participantes da pesquisa afirmam e demonstram fazer,¹⁵ seria desconsiderar práticas a que eles estão habituados e que podem auxiliá-los ao aprenderem a língua adicional. Desse modo, Diana e as demais professoras participantes da pesquisa afirmam e demonstram em suas aulas que não impõem um modelo de ensino e aprendizagem que considere mais eficaz, mas negociam com os alunos práticas interacionais e atividades pedagógicas que levam em conta as diferentes culturas de ensino e aprendizagem em jogo na sala de aula em questão.

Conclusão: diferentes contextos; diferentes práticas socioculturais

Neste artigo, busquei descrever e discutir as culturas de ensino e aprendizagem de alunos e de professores do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS a partir do que os participantes verbalizaram nas entrevistas e do modo como agiram em sala de aula no contexto do PPE. A partir desta investigação, é possível dizer, em primeiro lugar, que há diferentes culturas de ensinar e aprender entre os alunos chineses participantes, em um contínuo de perspectivas mais estruturalistas a perspectivas de uso da linguagem, e sua participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula reflete essa variedade.

15 Por razões de espaço, não foi possível apresentar um número maior de vinhetas narrativas que demonstrassem de que modo as professoras participantes da pesquisa lidam com as diferentes culturas de ensino e aprendizagem em sala de aula.

Além disso, a pesquisa tornou evidente que as culturas de ensino e aprendizagem não são estáveis, mas construídas localmente e coletivamente. As ações dos alunos bem como as ações das professoras em sala de aula evidenciam que os participantes lidam com as práticas da cultura de ensino e aprendizagem em jogo no contexto onde estão, isto é, os participantes negociam suas práticas, adaptando suas culturas de aprendizagem aos acontecimentos de cada momento da aula. Assim como os alunos participantes da pesquisa trabalham em grupos e se esforçam para produzirem suas próprias ideias e opiniões no contexto de ensino e aprendizagem do PPE, os professores propõem atividades variadas, entre as quais atividades mais próximas às culturas de ensino e aprendizagem dos alunos. Provavelmente quando voltarem ao contexto de ensino e aprendizagem de seu país de origem, os alunos vão readaptar suas práticas novamente ao que se configura como parte da cultura de sala de aula daquele contexto.

É importante, portanto, que os professores tenham o cuidado de não reduzir esses alunos às imagens e estereótipos construídos historicamente sobre alunos asiáticos: alunos passivos e calados que aprendem apenas por meio de exercícios repetitivos e que resistem a interagir com seus colegas. Como vimos, segundo Mehan (1998), pelo fato de a sala de aula ser semelhante a outras atividades de base cultural, cada ambiente de aula envolve um conjunto de práticas coconstruídas e regras conjuntamente estabelecidas. É pelo engajamento dos alunos e do professor nessas práticas localmente situadas que suas identidades são construídas e coconstruídas. Assim, o papel do professor faz-se de extrema importância, uma vez que ele pode optar entre promover oportunidades de participação que possibilitem aos alunos negociarem e expandirem seu repertório de formas de participar e de aprender, ou propor apenas atividades dirigidas ao “tipo de aluno” que ele acredita estar à sua frente.

Nesse sentido, conhecer as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos faz-se necessário quando se deseja trilhar um caminho

conjunto na promoção de atividades que oportunizem a aprendizagem em sala de aula. Não cabe aos professores abdicar de atividades que promovam a interação, nem exigir dos alunos que, já nas primeiras atividades comunicativas propostas, expressem opiniões e interajam com colegas sem haver qualquer estranhamento em relação ao tipo de atividade e ao papel desempenhado pelo professor. As primeiras tentativas de apresentação aos alunos asiáticos de um ensino de língua baseado na interação possivelmente vão exigir monitoramento e negociações constantes entre os participantes. Durante as discussões envolvendo a turma, poderá haver muitos espaços de silêncio, que o professor precisará aprender a respeitar para que os alunos não se sintam obrigados a falar. Insistir para que eles forneçam suas opiniões perante os colegas nas primeiras tentativas pode gerar a rejeição dos mesmos a esse tipo de atividade. Além disso, em trabalhos de leitura e compreensão, as perguntas utilizadas inicialmente podem ser menos exigentes quanto a posicionamentos, para que os alunos tenham a oportunidade de se familiarizar com questões que envolvam sua opinião acerca do tema tratado, antes de expressarem opiniões e reflexões mais aprofundadas. Acredito que a sensibilidade para reconhecer outras culturas de ensino e aprendizagem e estar aberto a negociações e adaptações nas práticas de sala de aula poderá determinar se esse espaço vai se configurar como uma “arena de constantes conflitos” (Erickson, 1987, p. 355) e silenciamentos ou como um espaço onde ocorre a participação e o protagonismo de todos.

Referências

- BARCELOS, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.
- CLARK, H. H. 2000. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2000.

CORTAZZI, M.; JIN, L. Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In: COLEMAN, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-206.

ERICKSON, F. Transformation of school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Amherst, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

ERICKSON, F. Qualitative methods. In: LINN, R. L.; ERICKSON, F (orgs). *Quantitative methods; Qualitative Methods*. New York: Macmillan. 1990. v. 2.

FRANK, I. *Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como língua estrangeira*. 2007. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1932.

MEHAN, H. The Study of Social Interaction in Educational Settings: Accomplishments and Unresolved Issues. *Human Development*, New York, v. 41, n. 4, p. 245-269, 1998.

Aprendendo a participar: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias

Ana Cristina Balestro

Quando um aluno estrangeiro busca aprender uma nova língua, é importante que esteja aberto a adaptar-se não apenas às diferenças culturais apresentadas no cotidiano fora da sala de aula, mas também à metodologia de ensino de idiomas na sua escola. Minha experiência como aluna de mandarim, por exemplo, contrastava com aspectos no ensino de língua no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Essa contraposição me instigou sobre a participação de alunos chineses nas aulas do PPE; ponderava sobre as possíveis dificuldades que os mesmos teriam com a metodologia prevista e, assim, me propus a observar a trajetória de uma turma de alunos chineses recém-chegados ao Brasil com essa proposta de ensino. Escolhi focar meu trabalho em alunos chineses pois, tendo vivido e estudado mandarim na China por dois anos, percebi grandes diferenças entre as práticas de ensino que observei lá e as orientações metodológicas no PPE.

Na China, disciplina e preparo constante envolvendo estudo individual e memorização de vocabulário pareciam estratégias valorizadas, enquanto as aulas do PPE pressupunham participação em grupo, exposição e improvisação. Poucos trabalhos foram escritos observando e registrando as aulas para lidar com as diferentes práticas de ensino no Brasil e na China. De acordo com Frank (2007, p. 37), “conhecer as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos faz-se necessário quando se deseja trilhar um caminho junto com os

alunos para construir com eles atividades que oportunizem a aprendizagem em sala de aula”. Nesse sentido, o presente trabalho¹ tem como objetivo observar e descrever o caminho trilhado por alunos chineses no curso de Contação de Histórias, buscando responder as seguintes perguntas: Qual é a trajetória dos alunos chineses no curso em relação a sua participação nas tarefas propostas? É possível fazer uma relação entre essa trajetória e suas culturas de ensino e aprendizagem?

Dando continuidade ao seu interesse sobre diferentes culturas de ensino e aprendizagem na sala de aula, Frank (2010) desenvolve um estudo microanalítico da fala-em-interação em aulas de português no PPE, analisando os convites à participação do professor aos alunos e os momentos desconfortáveis que algumas vezes esses convites geram por não serem aceitos pelos alunos. Este trabalho visa trazer mais subsídios para a discussão sobre como os alunos se engajam nas atividades propostas pelo professor com vistas a contribuir para a reflexão de professores de línguas sobre diferentes práticas de ensino e aprendizagem.

O ensino na China e o ensino no PPE

Quando comecei a estudar mandarim no Brasil, em um curso de extensão, por seis meses, os professores eram taiwaneses, ambos formados em direito, não tendo tido formação específica para o ensino de línguas. As aulas tinham como material didático um livro de apoio desenvolvido por uma universidade chinesa, e uma atividade frequente era a memorização dos textos desse livro. Cada aula iniciava-se com um texto, o qual era traduzido, memorizado, repetido em grupo e declamado. Após essa etapa, a gramática era explicada em português, seguida de exercícios de memorização. Em 2007, ao

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (Balestro, 2010), orientado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

morar na China e estudar mandarim em uma instituição de ensino local, não foi surpresa encontrar a mesma metodologia de ensino.

As turmas eram formadas por doze alunos no máximo, provenientes de vários países. Em todas as aulas (conversação, gramática, audição e escrita), o professor posicionava-se na frente da turma e era esperado que os alunos viessem para a aula com os textos e exercícios traduzidos e preparados. Em geral, o professor mantinha o turno da fala e nós éramos chamados para responder questões ou ler os textos. Nas aulas de conversação, diálogos decorados e encenações; nas de gramática, leitura de textos, ditados e exercícios de memorização; na aula de compreensão oral, ouvia-se um texto que depois era lido pelo grupo (em partes, individualmente), seguido de exercícios com áudio. O texto “Cultures of learning: language classrooms in China”, de Cortazzi e Jin (1996), descreve aulas de diferentes níveis e em diferentes cidades chinesas, a partir de observações de aula. De acordo com os autores, desde quando aprendem a ler e escrever, os chineses são expostos a uma metodologia de memorizar, imitar e repetir; e a mesma também se repete ao longo da vida escolar (Cortazzi; Jin, 1996, p. 173).

É importante ressaltar aqui que, assim como os autores, não espero que todos os alunos e professores chineses se comportem da mesma maneira. No entanto, desde que o mandarim foi formalizado como língua oficial, seu ensino é obrigatório a todas as etnias chinesas, e há um forte sistema centralizado de educação, sendo que, conforme Cortazzi e Jin (1996, p. 174, tradução nossa), parece haver entre os alunos chineses uma “conformidade com uma determinada cultura de aprendizagem”². Observando aulas no jardim de infância em duas cidades diferentes, os autores descrevem o mesmo padrão de aula: orquestrados pelo professor na frente da sala de aula, os alunos aprendem modelos, os professores mostram “o que e como aprender, os alunos desenvolvem as mesmas tarefas ao mesmo tempo; há nítida

2 Original: “[...] conformity with a certain culture of learning”.

disciplina, concentração e atenção uniformes” (Cortazzi; Jin, 1996, p. 176, tradução nossa).³ Yan (2008, p. 17), como aluna e professora chinesa de Português como Língua Adicional (doravante PLA) em contexto universitário, também descreve sua percepção das aulas ministradas por professores chineses como “tradicional: o professor faz uma aula expositiva sobre algum aspecto linguístico ou cultural e a prática de exercícios mecânicos de estruturas de língua”. Além disso, a autora descreve que passou a perceber as dificuldades de alunos chineses nos primeiros meses estudando no Brasil:

[...] alguns alunos que dominavam muito bem a gramática não se sentiam confiantes em usar a língua, especialmente, nas aulas mais comunicativas, em que ficavam quietos na sala de aula. Mesmo tendo praticado, nas aulas da China, diálogos sobre como perguntar o caminho, ir ao médico, pedir pratos no restaurante etc., ao enfrentar situações reais ainda sentiam muitas dificuldades. (Yan, 2008, p. 9).

Foi a partir dessas observações que ela desenvolveu seu estudo, buscando alternativas que pudessem ajudar nessa dificuldade, sugerindo uma proposta de ensino de PLA através de gêneros do discurso de uma forma sistemática e gradual, contextualizando o uso da língua.

Por outro lado, as orientações metodológicas para os professores do PPE são de oportunizar, em sala de aula, o uso da linguagem (Clark, 2000) e a interação (Vygotsky, 1984; Abeledo, 2008) por meio de tarefas pedagógicas que criem oportunidades para o uso da linguagem de maneira contextualizada (Rio Grande do Sul, 2009).

3 Original: “[...] what and how to learn it; the learners all perform the same tasks at the same time; there is clear discipline, uniform attention and concentration [...]”.

Entende-se que a aprendizagem se dá na interação, em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com a língua (Rio Grande do Sul, 2009).

Outra grande diferença entre o ensino na China e no PPE são as dinâmicas de sala de aula para o desenvolvimento de tarefas. As atividades são frequentemente em grupos, buscando o engajamento entre os alunos e “sendo o professor um gerenciador e incentivador da construção conjunta do aprendizado em sala de aula” (Frank, 2007, p. 19). Conforme mencionado, durante os dois anos em que estudei mandarim em Pequim, eram raras as oportunidades de interação entre os alunos dentro de sala de aula. Mantinha-se normalmente o padrão de repetição e memorização. Yan (2008) também relata que, nas aulas de PLA na China, pouco se usava materiais autênticos, e poucas vezes havia oportunidades de utilizar a língua de forma contextualizada.

Cortazzi e Jin (1996) também relacionam algumas dificuldades que os alunos chineses têm ao se deparar com as aulas de língua adicional com professores ocidentais, como, por exemplo, ficar confusos diante das diferentes maneiras de avaliar um aluno ou de ensinar vocabulário. Os professores chineses são considerados como ótimos professores de gramática e vocabulário enquanto os professores ocidentais exigem que os alunos exponham suas opiniões, façam perguntas, interajam com os colegas (Cortazzi; Jin, 1996, p. 192-193). Todas essas ações, como vimos, são esperadas nas salas de aula do PPE.

Buscando observar mais de perto como os alunos chineses lidam com essas diferenças de metodologia observadas, o objetivo deste trabalho foi acompanhar alguns alunos chineses recém-chegados no Brasil, observando como agem em uma sala de aula frente aos desafios de expor-se, improvisar e interagir.

O contexto da pesquisa – o curso e os participantes

Os objetivos do curso de Contação de História⁴ são: contar e ouvir histórias expondo o aluno a histórias orais tradicionais do Brasil e de outros países (compreensão oral e escrita através do gênero conto popular tradicional e outras histórias – fábulas, contos orais, lendas, mitos, poesias, canções, parlendas); promover o reconhecimento e a reflexão de aspectos da cultura e da história do Brasil, bem como dos países de origem dos estudantes; desenvolver habilidades orais de produção e compreensão (contar, narrar, relatar, improvisar e ouvir) e as demais habilidades (ler e escrever); desenvolver a percepção do corpo e do espaço para a contação (desinibição em público); e reconhecer e sistematizar aspectos linguísticos envolvidos na contação de histórias (passados perfeito e imperfeito – do indicativo e do subjuntivo, discursos direto e indireto etc.).

Para alcançar esses objetivos, é esperado participação, exposição e espontaneidade dos alunos, características que, conforme já exposto, não são exigências comuns na tradição de ensino de línguas na China. Segundo Torres (2009),⁵ o contador de histórias deve estar disposto a lidar com situações inusitadas, interações com o público, exposição pessoal e sempre aberto à improvisação.

À primeira vista poderíamos supor que a prática de contação de história se assemelharia a características das aulas de língua na China, já que contar uma história pode envolver memorização, repetição e declamação, atividades comuns nas aulas que frequentei lá.

4 Oferecido desde 2010 aos alunos do PPE, o curso Contação de Histórias foi criado por Bruna Morelo e Camila Dilli e tem como objetivos trabalhar a leitura de contos populares tradicionais e histórias orais do Brasil e de outros países; desenvolver a prática de contar histórias, focalizando técnicas específicas de contar e improvisar com variações no uso da entonação, gestos, expressões faciais e recursos linguísticos; e culminando com uma apresentação dos alunos contando histórias para públicos distintos, na e fora da universidade.

5 Shirlei Torres fez parte do projeto Quem Conta um Conto por cinco anos e meio e escreveu seu trabalho de conclusão do curso de Letras sobre o mesmo.

No entanto, nas aulas de Contação de Histórias, frequentemente há momentos em que a professora pergunta a opinião dos alunos, solicita que os alunos recontem histórias com suas próprias palavras, improvisem, participem de dinâmicas de grupo em que imaginação, corpo e sons são os instrumentos principais.

O curso tem um formato que é desafiador para qualquer aluno, estrangeiro ou não, pelas exigências que já mencionei: exposição, improvisação e espontaneidade. Para os alunos chineses, talvez fosse necessário, nessas aulas, desnaturalizar a expressão 丢面子 (diū miànzi), “perder a face”, muito recorrente nos ensinamentos desde a infância. A orientação de evitar arriscar-se e “perder a face” e, assim, colocar em risco a reputação, a imagem, a honra, nesta aula, poderia ser um desafio a ser enfrentado. Por ter essas características desafiadoras foi escolhido observar este curso.

Durante o período observado, o curso foi ministrado por uma professora bolsista, Lilia,⁶ que já frequentava os seminários de formação e ministrava aulas em diversos cursos do PPE há quatro anos naquele momento. O grupo de alunos é formado por asiáticos, doze chineses e uma japonesa. Dentre os chineses, onze vinham de uma mesma universidade, e uma aluna chinesa já estava no Brasil por mais tempo, começou o semestre duas semanas depois e faltou a muitas aulas que observei. O presente estudo acompanhou mais detalhadamente os onze alunos chineses da Universidade de Comunicação da China (UCC), que vieram para o PPE/UFRGS estudar português através de convênio firmado entre as duas universidades em 2005 e renovado em 2010. Os alunos da UCC vêm ao Brasil depois de ter estudado português por um ou dois anos. As disciplinas cursadas no Brasil são reconhecidas pela UCC e equivalem ao currículo acadêmico de graduação desses alunos.

No grupo observado, os onze alunos que vieram da UCC eram cinco rapazes e seis moças, todos entre 20 e 22 anos de idade. Eles

6 Os nomes dos participantes foram alterados.

moravam juntos, dividindo apartamentos com colegas. É importante ressaltar que esse grupo de alunos chineses chegou ao Brasil duas semanas antes de suas aulas começarem. Logo, o início do curso condizia com o início da experiência de morar em um país estrangeiro.

Procedimentos metodológicos

Para analisar a trajetória dos alunos chineses no curso de Contação de Histórias/PPE, a abordagem teórico-metodológica aqui escolhida é a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico. Segundo Barcelos; Vieira-Abrahão (2006, p. 80), a pesquisa de cunho etnográfico se relaciona com o que é definido como abordagem contextual, pois se concentra em observações em sala de aula e análise do contexto específico onde os alunos atuam, objetivando compreender as culturas de ensinar e de aprender em contextos específicos.⁷ A abordagem contextual não considera as culturas de ensinar e aprender como algo estanque, e sim algo construído no momento em que os participantes estão construindo o evento aula. São, como Dewey (1933) define, “conhecimentos” que podem vir a ser questionados depois; ou, como afirmam Barcelos e Vieira-Abrahão (2006), construções da realidade por parte dos alunos e professores que podem ser ressignificadas em

7 A *abordagem normativa* propõe a alunos e professores questionários com afirmações formuladas por pesquisadores com opções como “concordo inteiramente” ou “discordo inteiramente” que são quantificadas e interpretadas para inferir as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos e professores. A *metacognitiva* faz uso de entrevistas e questionários semiestruturados e autorrelatos, para inferir as crenças dos participantes, sem analisar a relação entre as culturas de aprender e ensinar e as ações dos participantes. Na *abordagem contextual*, as culturas de aprender e ensinar são inferidas a partir do contexto de atuação do participante. A relação entre culturas de aprender e ensinar e as ações não é, como nas outras abordagens, apenas sugerida: é investigada, através de observações, entrevistas, diários e estudos de caso.

processo interativo. É através das ações dos alunos na sala de aula que será possível analisar como eles constroem sua participação.

Bortolini (2009, p. 65) explica o papel do pesquisador que escolhe a pesquisa de cunho etnográfico:

[...] [ele] trabalha em contextos naturais, não moldando o mundo social que pretende pesquisar para obter respostas esperadas, mas observando o que acontece. Desse modo, o etnógrafo não isola as interações sociais que quer pesquisar, nem as observa de uma posição distante e segura: sua posição de observação constitui-se na participação de eventos sociais enfocados na pesquisa.

O pesquisador deve assumir o papel de observador-participante, participando mais ou menos intensamente das atividades observadas e documentando suas observações em diário de campo para análise posterior (Duranti, 1997).

A presença de uma observadora-participante na sala de aula foi explicada desde o primeiro dia e retomada em diversos momentos ao longo do curso. Todos os alunos assinaram uma autorização para uso dos dados gerados nas aulas e uma cópia da mesma foi entregue a cada aluno e lida em conjunto na sala de aula. Os alunos e professoras receberam pseudônimos, para não revelar o nome dos participantes, e as imagens e dados gerados a partir das aulas foram usados somente para fins desta pesquisa.

Geração e análise de dados

Foram observadas oito aulas da turma de Contação de Histórias, desde a primeira aula, o que resulta em um total de 25 horas de aulas do curso. Os alunos sentavam-se em um semicírculo e em geral eu sentava em uma das pontas desse semicírculo, de onde eu tinha uma visão de todos os participantes.

Os dados foram gerados através de observação-participante relatados em um diário de campo, e da gravação em vídeo a partir da

quarta aula. Em duas situações, utilizei um minigravador de áudio para me auxiliar na gravação da fala de alunos.

Na análise inicial dos dados, algumas questões se destacaram: a preocupação dos alunos com a gramática, a distribuição em sala de aula entre os rapazes e as moças – normalmente os meninos sentavam em um lado da sala de aula e as meninas no lado oposto, e a iniciativa de apenas poucos alunos em falar português entre eles quando formavam duplas ou pequenos grupos para desenvolver alguma atividade de uma tarefa proposta. No entanto, o que se tornou relevante para este estudo foi o modo como a participação e a interação dos alunos em aula foi se alterando. Por isso, foram selecionados trechos que pudessem mostrar essa trajetória dos alunos ao longo do curso.

Participação como base

De acordo com Schulz (2007), todos os dias participamos de algo, desde um café da manhã com a família, filas de ônibus ou audiências de TV. Partindo do pressuposto de que a interação face a face é o cenário essencial para o uso da linguagem (Clark, 2000), a autora define participação como:

[...] algo cotidiano que fazemos (uma ação), com ajuda do outro (social) conversando (por meio do uso da linguagem), em cada oportunidade que temos a palavra (em cada turno de fala). Participar é ouvir, é ter a palavra e dar a palavra. E como a palavra tem o poder de mudar o mundo, a participação por meio da fala também muda o mundo. (Schulz, 2007, p. 15).

A proposição feita pela autora é de que participação e aprendizagem são noções inseparáveis, “tendo como argumento a ideia de que participar é aprender, assim como aprender é participar, e ainda, de que aprendemos a participar” (Schulz, 2007, p. 41). Abeledo (2008),

em sua tese sobre aprendizagem de língua adicional na fala-em-interação de sala de aula, uma pesquisa baseada na análise interacional de aulas de espanhol como língua adicional, conclui que a aprendizagem de uma língua adicional não é algo individual: “[...] é uma sequência de operações interacionais e, portanto, é observável nas ações das pessoas em interação” (Abeledo, 2008, p. 164).

Concordo com Dilli e colaboradores (2010), quando afirmam que refletir sobre a participação em sala de aula pressupõe levar em conta as expectativas criadas a partir das tarefas propostas. No curso de Contação de Histórias, um aspecto importante considerando essa questão é que, como já vimos, a participação dos alunos em sala de aula não pode limitar-se a falar apenas quando selecionados: há oportunidades frequentes para a autosseleção, e espera-se que os alunos se voluntariem para expor suas opiniões, contar histórias próprias ou dos colegas e contribuir para o andamento das tarefas de sala de aula por meio da fala.

Observando as ações conjuntas deste grupo de Contação de Histórias, algumas mudanças foram tornando-se salientes. Essas mudanças eram referentes à participação dos alunos em sala de aula. Para Schulz (2007, p. 132), “a participação é algo que se aprende, e para que isso aconteça, é necessário que haja espaços possíveis para participação”. Segundo a autora, as práticas de participação em sala de aula estão inseridas em um cenário maior (Schulz, 2007, p. 132). Dessa forma, não considero apenas a sala de aula como um ambiente isolado e descontextualizado. Ao analisar as trajetórias dos alunos nas aulas que observei, é fundamental, portanto, considerar como os participantes constroem suas participações levando em conta o fato de que eles haviam chegado ao Brasil apenas duas semanas antes das aulas e que estavam em outro país (pela primeira vez para a maioria), expostos a uma nova cultura fora e dentro da sala de aula e distantes de suas famílias e amigos – isso para citar alguns fatores que poderiam também estar em jogo em seu engajamento com as aulas.

Os primeiros encontros: a proposta é falar e interagir em aula

Chego à sala de aula, uma sala pequena, com duas fileiras de cadeiras muito próximas da mesa do professor. Todos os alunos estão sentados nessas fileiras paralelas, em silêncio; poucos falam entre si em voz baixa. Sento ao lado de uma aluna e cumprimento-a, conversamos um pouco sobre o tamanho da sala de aula. Apresento-me e descubro que ela é japonesa, Yuki. Yuki acaba de chegar ao Rio Grande do Sul, ela morou no Rio de Janeiro por seis meses e esta é sua primeira aula no PPE. A professora, Lilia, chega, cumprimenta a todos e comenta que a aula será impossível nesta sala. Comentamos que a sala em frente é mais espaçosa e está livre, e mudamo-nos para lá. Antes de os alunos começarem a sentar-se, Lilia já lhes pede que coloquem as cadeiras formando um círculo com suas cadeiras. Os alunos formam o círculo e sentam-se. (Diário de campo, aula um, 17/8/2010).⁸

A imagem que havia chamado atenção dos alunos chineses do semestre anterior, 2010/1, era a de um grupo bem comunicativo, participativo e aberto a novas ideias. Então, quando cheguei àquela sala de aula e encontrei todos os alunos quietos, com poucas conversas em voz baixa, fiquei um pouco preocupada com o desenvolvimento do curso, dadas as características do mesmo. No primeiro dia de aula estavam os onze alunos chineses e a aluna japonesa. Todos os alunos chineses eram da UCC, já se conheciam e haviam estudado juntos por dois anos e meio antes e, por esse motivo, o aparente pouco entrosamento entre eles me chamou a atenção.

⁸ Lembro o leitor que as vinhetas relativas às primeiras três aulas foram construídas com base somente em minhas anotações no diário de campo. Busquei anotar o que faziam os participantes e descrever o andamento da aula. A partir da aula quatro pude contar com as gravações em vídeo, o que me permitiu voltar às aulas na busca por uma descrição mais detalhada das ações.

Lilia pede que os alunos falem sobre si mesmos, coisas que eles gostam de fazer e acham legal, bem como planos para o futuro e se têm qualquer aptidão artística: se tocam qualquer instrumento, se cantam, se haviam participado algum curso de dança, teatro, algum esporte, etc. Ela diz que quer saber algo legal sobre cada um. Ela abre espaço para que qualquer aluno comece, como não há voluntários para começar ela aponta um aluno a sua esquerda para que ele comece e então segue a sequência de acordo com o modo como estão sentados. Cada aluno fala brevemente sobre si mesmo, em geral com frases curtas. Lilia precisa relembra-los do que ela quer que eles respondam. Cada um fala apenas na sua vez e apenas o que é indicado por ela. Enquanto algum aluno fala, não há intromissão da parte dos colegas, que se mantêm silenciosos. Apenas um aluno toca um instrumento musical, a maioria não toca, canta ou demonstra alguma aptidão artística em particular. Lilia repete algumas perguntas para os alunos, tenta fazê-los falar mais, pergunta-lhes o motivo de seus nomes em português,⁹ se eles têm animais de estimação. Nenhum aluno acrescenta informações além daquelas que foram solicitadas. Em seguida, Lilia explica como funcionará o curso durante o semestre, três horas de aula com um intervalo de quinze minutos. Ela apresenta-lhes a súmula do curso, como será feita a avaliação, e o que espera deles. Ela explicita que espera que eles participem muito durante as aulas, não apenas com comentários, mas também nas tarefas em que seja necessário levantar da cadeira e mexer-se. Lilia pergunta se alguém tem alguma pergunta, ninguém responde. Ela também fala sobre a distribuição da carga horária do curso, sobre a maleabilidade de localização física das aulas. [...] No fim da aula, eu e Lilia conversamos sobre como este grupo estava se manifestando pouco. Ela lembra que eles recém chegaram ao Brasil e isso pode estar

9 A escolha de um nome estrangeiro por um estudante chinês de Letras normalmente segue orientação, ou mesmo faz homenagem, a algum professor de seu curso ou a algum autor ou personagem da literatura. O nome escolhido não segue fonética ou significado do nome original e os alunos podem alterná-lo conforme desejarem.

influenciando o seu comportamento. Comentamos que às vezes parece que alguns alunos não entendem completamente o que ela fala, mas também não perguntam. (Diário de campo, aula um, 17/8/2010).

Como já mencionado, esses alunos haviam chegado ao Brasil apenas duas semanas antes dessa aula. Eu e a professora deles não éramos a única novidade para eles. Eu sempre procurava chegar alguns minutos mais cedo, e mesmo antes do início das aulas, os alunos conversavam pouco entre si:

Chego à sala de aula e todos estão sentados, silenciosos. As cadeiras estão em fileiras. Eu cumprimento os alunos, eles me respondem em tom de voz baixo. Todos os alunos chineses já estão na sala de aula. Alguns alunos estão escrevendo, outros mexendo em seus celulares, um aluno está com a cabeça apoiada na mesa como se estivesse dormindo, alguns estão apenas quietos olhando para direção alguma. Lilia chega, cumprimenta a todos e logo pede que organizem o semicírculo conforme estavam distribuídos na aula anterior. Os alunos organizam as cadeiras, sentam-se e olham para a professora, à espera da aula. (Diário de campo, aula dois, 24/8/2010).

Também pude observar que nestas primeiras aulas não houve muitos sinais de entendimento ou acompanhamento da aula, nem registro de autosseleção por parte dos alunos no momento de responder as tarefas propostas.

Lilia pede que os alunos formem pequenos trios, conforme estão sentados. Ela explica-lhes como fazer a tarefa da apostila “Vamos começar a contar”, na qual cada um deve ouvir o colega contar uma história qualquer para depois, com suas próprias palavras, recontar a história. Ela pergunta se está tudo bem, se eles entenderam e não há resposta. Alguns alunos olham para baixo, outros já olham para os colegas com quem devem fazer a tarefa. [...] Lilia pergunta quem pode começar a

contar a história do colega. Ninguém responde. Ela pede que alguém conte uma história legal. Como não há respostas, ela pergunta se ninguém teve uma história legal. Alguns alunos sorriem. Então ela pergunta se alguém tem alguma história engraçada para contar. Não há resposta. Isadora sorri e Lilia pergunta se sua história é engraçada, e ela diz que é um pouco engraçada, então Lilia pede-lhe que conte a sua história. Em tom de voz baixo e com as mãos no colo, ela conta a história. (Diário de campo, aula dois, 24/8/2010).

Esta foi a primeira aula em que os alunos precisaram contar uma história. Não houve autosseleção, foi preciso que a professora pedisse diversas vezes e de maneiras diferentes para que algum aluno contasse a história do colega, sendo, por fim, necessário que ela mesma apontasse o próximo aluno a contar a história.

No decorrer do curso: conhecendo “as regras do jogo”

Ao longo do curso, pude observar algumas alterações na dinâmica das aulas. Os alunos foram, aos poucos, aumentando sua participação nas tarefas propostas. No início da terceira aula, uma das tarefas foi assistir, no laboratório, a um vídeo de um programa de televisão:

Antes de colocar o vídeo, Lilia divide a turma em dois grupos e pede que eles abram suas apostilas na tarefa indicada. Ela explica as perguntas que devem ser respondidas, sobre as partes da casa que aparecem no episódio e sobre quais atividades a dona de casa do episódio fazia. Ela diz: “Depois de assistido vamos ver qual o grupo que acerta o maior número de partes da casa e de atividades da dona de casa”. Ela pergunta se pode iniciar o vídeo. Os alunos olham para ela, alguns alunos acenam positivamente com a cabeça. Após o vídeo, Lilia comenta sobre o sotaque da personagem e pergunta se os alunos querem assisti-lo novamente. Ninguém responde, verbalmente ou com gestos. Ela repete a pergunta, novamente ninguém responde. Então ela pergunta se eles

podem começar a fazer a tarefa proposta sobre o vídeo. Eles se olham, olham para a apostila, alguns acenam negativamente com a cabeça. Ela explica novamente a tarefa proposta e fala que acha que é melhor olhar o vídeo novamente e alguns alunos acenam positivamente. Carina diz que há algumas palavras difíceis no episódio. (Diário de campo, terceira aula, dia 31/8/2010).

Depois de assistirem ao vídeo e realizar uma tarefa de compreensão na apostila, todos voltam para a sala de aula e a proposta é uma conversa sobre o que acabaram de ver.

Lilia faz uma pergunta referente ao vídeo assistido, ninguém responde. Ela repete a pergunta, e Yuki responde. Aos poucos os alunos começam a fazer acenos com cabeça, cochicham entre si. Então a professora diz que eles têm alguns minutos para conversarem entre si e anotarem mais detalhes para responder às perguntas de compreensão da apostila, alguns alunos acenam a cabeça. (Diário de campo, terceira aula, 31/8/2010).

Nas primeiras duas aulas, a professora fazia perguntas para o grande grupo, e a primeira a responder era a Yuki, que já estava no Brasil por alguns meses. Os demais alunos acompanhavam em silêncio e respondiam quando selecionados pela professora, não havia autosseleção. Mas nesta terceira aula já podia se perceber mais interação por parte dos alunos chineses. A esse respeito, Isadora comenta: “No início não gostávamos de falar muito; na China só o professor fala [...] só ouvimos; às vezes temos apresentações sobre algum tema.” (Entrevista com Isadora, 31/8/2010). Em conversa informal, Carina comenta: “Na China o professor fala e... deu. Não discutimos.” (Diário de campo, conversa informal, 8/9/2010).

Nas primeiras aulas, portanto, os alunos chineses não se autoselecionavam e ficavam em silêncio quando a professora perguntava algo. Frank (2007, p 37) discorre sobre como professores precisam

aprender a respeitar esses momentos para que os alunos não se sintam obrigados a falar. Professores precisam estar sensíveis às diferenças entre as culturas desses alunos e as novas culturas, e, segundo Erickson (1087), também devem atentar para dificuldades de comunicação que podem se transformar em luta de identidade entre os alunos e os professores. De acordo com Schulz (2007, p. 34):

[...] o professor não é apenas quem pode, se quiser, gerenciar os turnos de fala; ele organiza todo o encontro que ali acontece: faz perguntas, propõe atividades, avalia; ou seja, é o sujeito responsável institucionalmente por possibilitar a construção conjunta de conhecimento. Para tanto, ele irá valer-se (ou não) de diferentes formas de organizar as atividades em função da proposta pedagógica em que está engajado.

Em diversos momentos durante as aulas, Lilia abriu espaço para manifestações dos alunos, perguntando-lhes sua opinião, verificando se eles tinham dúvidas ou se ela precisava repetir alguma informação. No entanto, em geral, eles permaneciam em silêncio nas primeiras aulas. Aos poucos, os alunos foram compreendendo o que era esperado deles nesta aula “adaptando suas culturas de aprendizagem aos acontecimentos de cada momento da aula” (Frank, 2007, p. 39), conforme observado no Diário de campo: “Esta aula foi logo após o feriado, então a professora começa retomando o que eles estavam fazendo na última aula. A cada pergunta que ela faz, muitos alunos concordam verbalmente ou com acenos de cabeça.” (Diário de campo, aula 4, 14/9/2010).

Aos poucos as vozes dos alunos chineses passaram a ser mais frequentes em sala de aula. Ao final de cada aula os alunos estavam se manifestando mais também. Na quinta aula, após praticarem uso dos Pretéritos Perfeito e Imperfeito do Indicativo para contarem histórias, havia uma tarefa na apostila que propunha que os alunos contassem um episódio sobre a vida deles no Brasil.

Lilia pergunta se alguém lembrou de alguma história. Ela diz que está curiosa para ouvir uma história de Priscila, a aluna que começara o semestre duas semanas antes. Priscila ri, pede para contar na próxima aula e diz que vai pensar. Lilia diz que tudo bem e pergunta se alguém que está na aula há mais tempo quer contar um episódio que aconteceu em casa. Alguns segundos de silêncio, ela diz que pode ser em casa na China, não precisa ser no Brasil. Fabiano começa a rir e olha para Lúcio. Fabiano acena com a mão e diz “eu”. Ele diz que tem um colega que se chama Qianli (nome chinês). Ao ouvirem o nome do colega, todos os colegas riem. Ele conta a história do colega que seguidamente repetia a frase “Punish me, baby”, em Inglês. Lilia pergunta se os dois moravam juntos, Fabiano explica que ele (Qianli) praticava com um colega que morava com o colega José. Ele olha para José, José começa a explicar sobre este colega. Lilia pergunta para José o que eles praticavam, Fabiano responde “boxe chinês”. Em seguida, Leandro ajuda a explicar por que esse colega na China repetia essa frase. (Diário de campo, quinta aula, 21/9/2010). Nesses excertos é possível perceber a autosseleção da parte de Fabiano e também maior participação dos demais colegas, podendo contar com a ajuda de José e Leandro para explicar melhor sua história.

Na sexta aula, houve a primeira participação especial, uma participação que teve impacto nos alunos, como veremos pelos seus depoimentos. A convidada desta aula foi uma professora de dança e atriz de teatro. O propósito de sua participação era mostrar aos alunos como explorar seus limites físicos como forma de expressão, como foi explicado por Lilia. Durante a aula, foram realizadas atividades e dinâmicas de grupos,¹⁰ nas quais eles deveriam pensar e agir como grupo ou deveriam contar com a ajuda do colega para desem-

¹⁰ Atividades como *espelho*: colegas imitando as ações dos outros, como se estivessem em frente a um espelho. Dinâmicas de grupo como: após muitas atividades no chão, os alunos divididos em três grupos deveriam tirar, rapidamente, a poeira do corpo. Dois grupos competiam entre si para ver qual era o mais rápido, o terceiro grupo deveria votar em um grupo.

penhar o que era pedido. Os alunos começaram de maneira tímida; aos poucos, todos foram tirando as mãos dos bolsos e descruzando os braços. A aula teve duração de quatro horas.

A primeira tarefa proposta foi a apresentação pessoal de cada aluno. Sentados em círculo, no chão da sala de aula, cada um falou sobre si.

Viviane pede que os alunos se sentem no chão. Ela é a primeira a apresentar-se, fala sobre sua profissão. Em seguida, cada um, seguindo a ordem do círculo, deveria se apresentar e falar um pouco mais sobre si e sua relação com arte, música, exercícios, atividade extracurricular que já participou, aptidões artísticas. Os alunos também precisam se apresentar para Viviane. Desta vez, ao se apresentarem, eles trazem várias informações sobre si mesmos, fazem brincadeiras e riem. Os colegas acompanham com o olhar as falas dos outros, riem juntos. Quando Isadora se apresenta e fala sobre fazer exercícios apenas para emagrecer, todos riem. Logo após, Selma retoma a brincadeira de Isadora e novamente fala sobre exercícios e os relaciona com emagrecer. Todos os alunos riem novamente. (Diário de campo, sétima aula, dia 2/10/2010).

Esta tarefa de apresentação pessoal diferenciava-se da apresentação do primeiro dia de aula do curso, pois, aqui estavam todos sentados no chão, Viviane apresentou-se primeiro, iniciando o círculo das apresentações e pedindo-lhes que continuassem as apresentações de acordo com o modo como estavam sentados. Viviane iniciou a aula falando sobre si mesma, passando a palavra para um aluno específico. Ela também estava conhecendo a turma em um momento em que esses alunos já estavam interagindo mais e usufruindo do espaço e das oportunidades para expressar-se.

Quanto às atividades durante essa aula, pude perceber que eles, à medida que participavam, pareciam estar se descontraindo e adquirindo mais confiança em manifestar-se no grupo.

Viviane pede que os alunos caminhem pela sala de aula com as mãos soltas e em qualquer direção. Alguns alunos continuam com as mãos nos bolsos, outros continuam segurando seus braços junto ao corpo. Viviane então pede que continuem caminhando, mas como se não quisessem tocar uns nos outros, como se quisessem distância dos colegas. Ao ver alguns alunos mantendo o mesmo trajeto e ritmo de caminhar, ela repete a proposta da atividade, de apenas caminhar tranquilamente sem tocar nos colegas. Os alunos mudam seus trajetos. Nenhum aluno está com as mãos nos bolsos nesse momento. Alguns deles riem. Outros começam a conversar entre eles, Viviane lembra que nesse momento eles devem apenas caminhar, sem falar. Eles continuam caminhando, trocam olhares entre eles. Ela vai mudando as ordens da atividade: para caminharem mais rápido, marchar, batendo palmas. [...] Viviane organiza os alunos para que eles se posicionem em duas fileiras, uma em frente a outra. Agora, eles devem “atirar” o som de uma vogal para o colega, como se desejassem “matar” o colega com aquele som, imaginando um som forte e violento. O colega, ao receber o som, deve simular a sua “morte”. Primeiro, todos os alunos fazem a atividade em conjunto, e Viviane brinca que alguns alunos não poderiam “morrer” com a pouca força colocada pelos colegas, que ela gostaria de ver encenações de “mortes” mais trágicas e barulhentas. Os alunos riem ao tentar acertar os colegas com sons e, assim, “matá-los”. O grupo que recebe a vogal também começa a se soltar, gritando ou caindo ao receber vogais. Viviane pede então que a primeira dupla a sua frente faça uma demonstração sozinha. Cada vez que uma dupla apresenta, os demais colegas riem. Alguns colegas fazem comentários em mandarim sobre a atuação de seus colegas. (Diário de campo, sétima aula, dia 2/10/2010).

Nesta aula os alunos participaram de várias dinâmicas como as descritas acima, utilizando o corpo e a voz. Viviane explicou-lhes no final da aula que o corpo e a voz são instrumentos importantes na hora de expressarem-se e que podem acrescentar muito à *performance* na contação de histórias, tornando-a mais criativa,

sem monotonia e mais interessante para o público. Sobre esta aula, alguns alunos comentaram:

Nós usamos corpo e voz. Eu nunca usei meu corpo e a minha voz como isso. Hoje nós fizemos exercícios e também comunicamos com os colegas. Antigamente só conversamos. Às vezes os sentimentos não conseguem expressar com palavras, mas com o corpo já comunicamos. E o sentimento entre nós eu acho que mudou um pouco. (Isadora, sobre a sétima aula, 5/10/2010, conversa durante o intervalo).

Eu gosto da atividade de desenhar¹¹ porque acho que é uma atividade que pode forçar a interação entre os colegas. (Lúcio, sobre a sétima aula, 5/10/2010, conversa após a aula).

Eu gosto muito desta aula porque acho que tem muita interação entre todas as pessoas. (Selma, sobre sétima aula, 5/10/2010, conversa após a aula).

[...] também acho que esta aula é muito boa para reforçar as relações entre os colegas, acho que depois dessa aula estamos mais íntimos, com muita interação [...] adoro muito essa aula. [...] é muito estranha no início, mas com o tempo acho que essa aula vai ser muito interessante e vai estimular a nossa vontade para exercícios e outras atividades. (Esmeralda, sobre sétima aula, 5/10/2010, conversa após a aula).

Como observado pelos relatos dos próprios alunos, eles estavam aproximando-se uns dos outros. Apesar de já serem colegas por mais de dois anos, pouca interação que exigisse maior proximidade acontecia entre eles. Nas aulas no Brasil, eles foram solicitados a interagir

¹¹ Atividade de desenhar: um aluno começava um desenho no ar. Ao que a professora pedia para parar, o aluno congelava na mesma posição, e o colega precisava vir, fazer a mesma posição e pegar o “giz imaginário” para continuar o desenho.

de modo mais espontâneo e, nesta aula, as dinâmicas evidenciaram essa necessidade de maneira muito clara para eles. Nessa aula, os alunos precisaram expor-se frente a seus colegas em situações diferentes das que estavam acostumados. Considerando minha experiência e os relatos dos estudos mencionados anteriormente de que normalmente os alunos chineses não são expostos a uma dinâmica que exija exposição e improviso durante a aprendizagem de língua, acredito que participar de uma aula com essa proposta de participação foi um desafio para eles.

Como pudemos perceber por meio da análise das aulas, no início do curso os silêncios eram frequentes, inclusive antes de começar as aulas. Com o passar do tempo, foi notável para mim como os alunos estavam interagindo mais à vontade uns com os outros. Sobre isso, destaco esse momento antes de uma das aulas:

Chego à sala alguns minutos antes do início da aula. Os alunos estão espalhados pela sala, conversando. Uma aluna chinesa está em pé contando uma história, em mandarim, sobre um assalto que sofreu na semana anterior, dentro do ônibus. Ela fala em voz alta, gesticula muito, os alunos interagem bastante. Dois alunos me contam, em português, os detalhes que perdi da história. (Diário de campo, sétima aula, 5/10/2010).

Assim como a vinheta acima evidencia, durante as aulas, gradualmente, os alunos passaram a se manifestar mais em resposta às questões e tarefas propostas pela professora, por meio de autosselação e acenos ou respostas curtas confirmando ou não o entendimento das explicações das tarefas e demonstrando maior interação entre eles e com a professora. Essas ações tornam bastante visível uma gradativa mudança de comportamento dentro da sala de aula no decorrer do curso.

Como Frank (2007, p. 40) percebe, é nas interações em sala de aula que “os participantes tornam relevantes sua afiliação ou sua resistência a uma determinada cultura de ensinar e aprender”. Ao analisar a trajetória dos alunos nessas aulas, tornaram-se visíveis as experiências de ensino vivenciadas nas aulas na China e no PPE. Ao serem solicitados a participar de diferentes modos em aula, em que suas vozes eram fundamentais para as práticas de ensinar e aprender, eles foram, aos poucos, aprendendo uma maneira diferente de interagir em sala de aula. Nesse sentido, concordo com Schulz (2007) quando afirma que é possível aprender a participar participando.

Ao longo desses meses de aula e convivência no Brasil, os alunos foram aprendendo a expor-se mais e foram desafiados a superar a timidez e/ou medo de errar, atitudes que antes não eram esperadas deles. Eles se depararam com aulas que exigiam menos memorização; não lhes era exigido que soubessem recitar uma história, mas sim que ouvissem a história de um colega e a recontassem da sua maneira, logo após terem-na ouvido, sem preparação. Para isso, era necessário interagir, ouvir o colega, recontar a sua história sem usar as mesmas palavras. Foi necessário compreender e construir em conjunto uma sala de aula em que a confiança mútua permitisse a exposição e o risco de “perder a face” (丢面子 - diū miàanzi) em busca de novas aprendizagens.

Aprendendo a participar

No caso dos alunos chineses, conforme apresentado em alguns estudos (Cortazzi; Jin, 1996; Frank, 2007; Yan, 2008; Li, 2009), as culturas de ensinar e aprender historicamente constituídas parecem trazer dificuldades em determinados contextos de ensino. É necessário saber que nem todo silêncio é falta de vontade de falar, nem toda recusa à participação significa falta de gosto ou interesse pelo que é proposto. Os alunos podem estar ansiosos e animados com a possibilidade de interagir. No entanto, não veem como podem fazê-lo em

sala de aula e sentem-se cobrados a apresentar respostas corretas, não querem “perder a face” nem mesmo entre colegas de longa data.

Neste trabalho acompanhando a trajetória de onze alunos chineses durante a exposição a novas práticas de ensino de PLA, o foco foram os alunos a partir das tarefas propostas, relacionando sua participação com suas culturas de ensinar e aprender. Esses alunos precisaram aceitar muito mais do que novas práticas de ensino – fora da sala de aula eles também estavam expostos a uma cultura muito diferente da sua. Foi necessário adaptar-se a onze horas de diferença de fuso horário, diferença nos temperos da comida, saudades da família e amigos, para mencionar algumas novidades que esses alunos encontraram.

Dentro das salas de aula do PPE, eles encontraram uma maneira diferente de ensinar e aprender da que tinham vivenciado. Antes eles precisavam ouvir o professor, memorizar, repetir. Aqui eles encontraram um espaço no qual o professor faz perguntas não buscando uma resposta correta e única, uma situação em que se espera que se autosselecionem e se manifestem para participar, numa aula na qual a opinião deles é considerada e debatida, na qual eles precisavam interagir muito mais com o professor e entre eles mesmos.

Não só para eles foi um desafio: a professora deles também precisou respeitar seus tempos e espaços. Como conclui Frank (2007, p. 37), as primeiras tentativas de expor os alunos a diferentes práticas exigem constantes negociações entre os participantes e

[...] não cabe aos professores nem abdicar de atividades que promovam a interação, nem exigir dos alunos que, já nas primeiras atividades comunicativas propostas, eles expressem opiniões e interajam com colegas sem haver qualquer estranhamento em relação ao tipo de atividade e ao papel desempenhado pelo professor.

É natural que, em um novo contexto de ensino, os participantes levem algum tempo para compreender e participar de acordo com

as expectativas que as novas práticas propõem. Silêncios e olhares perdidos foram muito comuns no início. Após algumas aulas, começaram os cochichos entre os colegas, as conversas antes das aulas, a autoseleção para responder as perguntas e para participar das tarefas propostas pela professora.

O grupo observado foi, notadamente, ficando mais participativo durante o decorrer do curso. Isso foi possível por causa das ações da professora, em repetir as perguntas, em dar espaço e tempo para os alunos responderem e, principalmente, não desistir de acreditar na interação na sala de aula. E dos alunos, que aos poucos foram ocupando esses espaços manifestando-se, contribuindo para a construção de uma meta comum de aprender a contar histórias. São essas negociações e adaptações que forjam o ambiente que se encontrará na sala de aula. Toda a participação dentro da sala de aula vai, gradualmente, moldando as novas expectativas, novas crenças e atitudes desses alunos. O diálogo entre eles e as novas práticas de ensino vão, conseqüentemente, reestruturando suas culturas de aprender para lidar com o aqui e agora de cada nova aula. Acredito que é natural do ser humano adaptar-se a novos contextos. Também os brasileiros na China precisam adaptar-se à metodologia de ensino chinesa. E, assim como eles aprenderam português dentro das salas de aula chinesas, também se aprende mandarim. Eles também encontraram aqui no Brasil diferentes contextos para praticar aquilo que eles tanto treinaram, sendo que, talvez surpreendente para eles, um desses contextos é a própria sala de aula.

Este trabalho descreve um recorte de um trajeto que teve continuidade com o retorno desse grupo à China e suas novas readaptações. A cada transição entre contextos metodológicos, outros grupos de alunos chineses lidam com novos cotidianos e diferentes metodologias na sua chegada ao Brasil e no retorno à China, quando provavelmente precisarão se readaptar novamente e sua participação em sala de aula mudará mais uma vez. Mas isso é outra história.

Referências

- ABELED, M. de la O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BALESTRO, A. C. *Quando a regra é manifestar-se: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias*. 2010. 45 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (org.). *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-42.
- BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil*. 2009. 203 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49- 71, jan./mar. 2000.
- CORTAZZI, M; JIN, L. Cultures of Learning: Language Classrooms in China. In: COLEMAN, H. (ed.). *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 169-206.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.
- DILLI, C. N.; BULLA, G. S.; LAFUENTE, N. E.; SCHLATTER, M. *Participação na escrita-em-interação via Fórum no curso de Formação de Professores CEPI*. In: Salão de Iniciação Científica UFRGS, 22., 2010, Porto Alegre. Apresentação: 18 – 22 de outubro. 2010.
- DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- ERICKSON, F. Transformation of school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Amherst, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.
- FRANK, I. *Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula*. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FRANK, I. *Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como língua estrangeira*. 2007. 42 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LI, Y. *A preparação de candidatos chineses para exame Celpo-Bras: aprendendo o que significa “Uso da Linguagem”*. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 125-172.

SCHULZ, L. *A construção da participação em fala-em-interação na sala de aula: um estudo microetnográfico sobre a participação em uma escola municipal de Porto Alegre*. 2007. 164 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TORRES, S. M. Contar histórias: corpos/corpus em performance. *Cadernos do Colégio de Aplicação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 23-54, 2009.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. 2008. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

Corpo-voz-ação: a prática teatral no ensino de Português como Língua Adicional

Janaína Vianna da Conceição

Este trabalho visa refletir sobre práticas de ensino de produção oral com vistas à encenação de uma peça de teatro. Ao descrever o processo de construção de uma peça teatral por alunos de Português como Língua Adicional (PLA), pretendo contribuir para a reflexão acerca do esforço que envolve o trabalho com gêneros teatrais e sobre os motivos pelos quais seria desejável incluir tarefas que contemplem gêneros orais públicos em nossas salas de aulas.¹

As perguntas que orientam o relato sobre práticas de teatro e sobre a discussão proposta referente ao uso da modalidade oral são: (i) Como trabalhar o teatro em um contexto de ensino de português como língua adicional? (ii) Quais aspectos da língua oral são trabalhados no curso de Prática Teatral? (iii) De que forma esses aspectos são trabalhados em aula a fim de se chegar a um produto final que corresponde às expectativas do gênero encenação de peça teatral?

Dessa forma, o presente artigo está dividido nas seguintes seções: (2) *O ensino de gêneros orais públicos a partir de uma perspectiva bakhtiniana*, na qual abordo os pressupostos teóricos subjacentes ao artigo; (3) *O gênero encenação de peça de teatro*, em que discorro brevemente sobre o gênero trabalhado durante o curso de Prática Teatral; (4) *Câmera, voz, a(tua)ção*, seção em que contextualizo

¹ Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso (Conceição, 2011), orientado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

minha pesquisa, descrevendo o curso de Prática Teatral, seus objetivos, seus participantes, assim como a metodologia adotada no trabalho; (5) *Três pratos de trigo para três tigres tristes*, em que discorro sobre o ensino de criação de uma peça teatral, abordando as tarefas e as atividades desenvolvidas no curso para obter-se o produto final “peça de teatro”; (6) *Uso-reflexão-uso*, em que faço as considerações finais, refletindo sobre possíveis implicações das práticas de sala de aula observadas para a formação de professores.

O ensino de gêneros orais públicos a partir de uma perspectiva bakhtiniana

Para Bakhtin (2003), os gêneros discursivos são organizados pelos discursos que se dão através de tipos de enunciados – orais ou escritos – relativamente estáveis. Os enunciados, então, são considerados como elos reais nas esferas sociais, pois sempre são direcionados por e para alguém com intenções e propósitos definidos em determinadas situações sociais e condições de produção; eles são únicos pelo fato de “os aspectos da situação, assim como seu tempo e lugar histórico-sociais, serem eles próprios irrepetíveis, garantindo a cada enunciado seu caráter original” (Rojo, 2005, p. 197). Em outras palavras, os gêneros do discurso são atualizados em eventos de interação que colocam em funcionamento os discursos (Matencio, 2001, p. 63), os quais estão sempre respondendo a outros enunciados de outrora, de agora e de momentos futuros, apresentando historicidade, dialogicidade e ideologia (cf. Volochinov; Bakhtin, 2012; Machado, 2008; Rodrigues, 2005).

No que diz respeito aos gêneros orais, Schneuwly (2011, p. 114-115) afirma que “o oral não existe”, o que existem são “os orais”, na medida em que “não há saber falar em geral, capacidades orais independentes das situações e das condições de comunicação em que se atualizam”. Dessa maneira, as características da oralidade, as peculiaridades de sua produção, variações em diferentes níveis linguísticos e paralinguísticos se articulam de maneiras diferentes

dependendo das condições de produção e de recepção dos diferentes gêneros e do quão monitorada é a fala, se ela exige pouca, muita ou nenhuma preparação para sua efetivação. Além disso, há muitos enunciados orais que se vinculam a enunciados escritos, sendo atualizados em práticas sociais situadas que envolvem oralidade e escrita concomitantemente, sendo “as suas relações pensadas discursivamente, e não mais na simplicidade de suas materialidades básicas – som e grafia” (Rojo, 2001, p. 56).

Considera-se, pois, fala e escrita como duas modalidades da língua com valoração igualmente relevante no que tange às suas funções na sociedade (Marcuschi, 2001a), entendendo que não há uma dicotomia entre elas, pelo contrário, suas semelhanças podem ser maiores do que suas diferenças (Ramos, 2002), podendo haver, a depender do gênero discursivo, o que Marcuschi (2001b) denomina como um contínuo,² uma imbricação entre elas. Telejornais, peças teatrais, entrevistas orais transcritas para revistas, saraus podem representar alguns exemplos em que há um contínuo entre esses dois modos enunciativos da língua. Por esse motivo, é importante valorizar também o papel da oralidade nas diversas práticas sociais letradas:

[...] o letramento está diretamente envolvido com linguagem escrita: este é um senso comum que compartilhamos. Entretanto, também esperamos que pessoas letradas falem fluentemente e demonstrem domínio da linguagem falada. Consequentemente, uma definição de letramento deverá reconhecê-lo, especialmente quando se estuda o desenvolvimento das habilidades de linguagem (Garton; Pratt, 1998, p. 2 apud Rojo 2010, p. 54).

2 “[...] não como ‘continuidade’ ou linearidade de características, mas como uma relação escalar ou gradual em que uma série de elementos se interpelam, seja em termos de função social, potencial, cognitivo, práticas comunicativas, contextos sociais, nível de organização, seleção de formas, estilos, estratégias de formulação, aspectos constitutivos, formas de manifestação e assim por diante” (Marcuschi, 2001b, p. 35).

Para que os estudantes tenham acesso à diversificação de “orais” presentes em distintas práticas sociais em que as pessoas usam o português, é necessário que os textos apresentados aos alunos estejam, de fato, circulando em distintas esferas em que essa língua seja utilizada. Em aulas de línguas adicionais, mesmo que se criem diferentes situações para aprender a interagir oralmente, como os diálogos apresentados em livros didáticos, as propostas são em geral focadas em diálogos cujos objetivos são, principalmente, o ensino de vocabulário e de estruturas linguísticas.³ Somado a isso, nos diversos livros de PLA presentes no mercado, independentemente do nível do aluno, o interlocutor, muitas vezes, é somente o colega ou o professor, sendo a discussão sobre determinado tópico o gênero oral mais utilizado, não se criando espaço para o ensino de gêneros orais públicos e o que esse ensino demanda.

Na perspectiva de gêneros discursivos aqui adotada, é necessário que seja trazida uma maior variedade de situações de uso da língua falada para a sala de aula (além de diálogos escritos), para que se possa relacionar o que e como se fala com as condições de produção: quem diz o que a quem, com que propósito, com que seleção de recursos expressivos para quais efeitos de sentido projetados, em que espaço e lugar. Assim, no ensino da produção oral em aulas de línguas, os aspectos fonéticos, morfosintáticos e lexicais serão trabalhados e levados em consideração como elementos essenciais para a construção dos sentidos nos discursos, porém, essa seleção dos recursos expressivos que serão mobilizados e estudados estará a serviço dos enunciados e seus interlocutores, e não o contrário (os enunciados e interlocutores a serviço dos recursos linguísticos).

3 Chiaretti (1996) levanta essa questão com base em uma análise de livros didáticos de língua inglesa.

Ademais, quando falamos da produção oral, é preciso levar em conta que os sons, que se dão através de ondas, produzem não só fonemas, léxicos e estruturas, mas também elementos suprassegmentais. Por esse motivo, quando se trabalha com atividades que demandam o uso da voz, não basta somente problematizar o que é dito, e não chamar a atenção para as formas desse dizer – entonação, pausas, volume de voz, a relação do que é dito com atitudes corporais, e outros – e os efeitos de sentido desses aspectos, já que eles são também fatores definidores para a construção dos sentidos nessas práticas sociais orais. Aliás, quando nos referimos à voz, estamos nos referindo a uma voz que é efetuada como ação e que, portanto, tem potencial transformador (Barba, 1991; Gayotto, 1997). Quando essa voz que age é utilizada, não são só a frequência, a intensidade e a duração que são produzidas pelas vibrações, mas também os enunciados, que são carregados de intenções, objetivos e vida, sendo a voz extensão do corpo:

[...] a voz parte do nosso corpo e age, e todo o nosso corpo vive e participa desta ação. O corpo é a parte visível da voz [...]. A voz é o corpo invisível que opera no espaço. Não existem dualidades: voz e corpo. Existem apenas ações e reações que envolvem o nosso organismo em toda a sua totalidade. (Barba, 1991, p. 56).

Martins (2004) afirma que, especialmente no século XIX, alguns paradigmas mecanicistas influíram na oposição entre voz e corpo (corpo e mente, razão e emoção) no campo da ciência e no próprio ensino teatral, e que, contemporaneamente, ainda há essa influência cartesiana que dissocia a totalidade do organismo. Para a autora, a preparação da voz não envolve somente seus aspectos físicos, mas, sim, exercícios em toda a sua totalidade. A presença do corpo indica a experiência de estar no mundo, um mundo em que as identidades são construídas e negociadas através da interação entre as pessoas.

E esse estar no mundo pressupõe ser tomado por multissentidos e multimodalidades, por diferentes linguagens e distintos usos de textos em práticas sociais diversas.

Considerando, então, que os gêneros discursivos são fenômenos multimodais (Dionisio, 2006) e que a prática com gêneros em sala de aula deve ocorrer da maneira mais próxima como acontece fora dos muros da escola, seria relevante, com base na perspectiva dos gêneros discursivos, ter em conta as modalidades presentes nesses diversos gêneros que atualizam as práticas sociais. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 134) apresentam alguns exemplos de modalidades que podem estar presentes em gêneros orais: meios paralinguísticos (qualidade da voz, melodia, risos, suspiros); meios cinéticos (atitudes corporais, movimentos, gestos, trocas de olhares, mímicas faciais); posição dos locutores (ocupação de lugares, espaço pessoal, distância, contato físico); aspectos externos (roupas, disfarces, penteado, óculos, limpeza); disposição dos lugares (iluminação, ordem, decoração, ventilação). Essas modalidades irão se tornar mais ou menos relevantes e significativas em diferentes gêneros discursivos. Em uma peça teatral, por exemplo, além da linguagem verbal, todas as modalidades supracitadas podem vir a ser relevantes, contribuindo para o fracasso ou para o sucesso da apresentação.

Mesmo para um indivíduo socializado na língua portuguesa desde a sua infância, ter um amplo repertório lexical e ser um bom analista da língua portuguesa não lhe dão garantias de ser proficiente ao apresentar uma peça, ao participar como locutor em um programa de rádio ou a discursar em um debate. Porém, se ele tiver a possibilidade de praticar esses gêneros orais em uma aula de língua, por exemplo, isso poderá lhe dar uma boa vantagem ao deparar-se com gêneros orais públicos em outras esferas da vida ou poderá também ser uma oportunidade para descobrir-se como capaz de participar e, assim, incentivá-lo a buscar participações mais confiantes nesses cenários.

O gênero encenação de peça de teatro

Certa vez um professor de dramaturgia perguntou aos seus alunos estrangeiros de prática teatral se era possível fazer teatro sem iluminação, sem figurino, sem cenário, sem canções, sem onomatopéias, sem ruídos. Os alunos iam chegando à conclusão de que, sim, era possível. Foi então que o professor perguntou: “e sem atores”? Por mais inovadora e contemporânea que uma peça se proponha a ser, valendo-se de recursos cênicos sofisticados, projeções, 3D e outros, o ator continua sendo essencial para o fazer teatral, já que, sem ele, o teatro não se realiza. Silva (2009) afirma que o processo de trabalho é um elemento de suma importância na arte do ator, e que, muitas vezes, em falas descompromissadas, ouve-se dizer que o talento é o responsável pelo seu sucesso, havendo uma desconsideração de todo o trabalho feito para obter-se determinado resultado. O ensino de gêneros teatrais, então, deveria partir da premissa de que não é o talento que faz o bom ator e, sim, o trabalho árduo.

Diferentemente de uma conversa cotidiana, no teatro, os turnos de fala acontecem entre os atores no palco, sem haver interferência oral⁴ dos espectadores. Quem assiste a uma peça em que haja fala, além de ter a expectativa de envolver-se com o espetáculo e o que ele apresenta, espera encontrar atores que não tenham medo de expor-se, que ensaiem antes de apresentar, que tenham memorizado seus textos, que expressem também com o corpo aquilo que o personagem representa, fala e faz, que estejam integrados entre si, que articulem bem aquilo que dizem, que não falem de maneira mecânica e artificial, se não for esse o objetivo, que falem de maneira que todos da plateia consigam ouvir, que aproveitem bem o espaço

4 Em alguns tipos de teatro, como o do oprimido de Boal, a plateia interfere diretamente nos rumos da peça, modificando o espetáculo. Ainda que a plateia seja conceituada como espectadora, pode-se dizer que ela é também participante, pois suas risadas, suspiros, exclamações, barulhos são também interação com os atores e com as situações apresentadas na peça.

cênico, que não cometam erros e, se cometerem, que consigam evitar na medida do possível que o público perceba.⁵

É claro que não se espera que alunos iniciantes de teatro, ao apresentar uma peça, obtenham o mesmo desempenho teatral que um profissional, mas partindo-se do pressuposto de que a prática com gêneros em sala de aula deve ser da maneira mais próxima ao que ocorre fora dela, todas as premissas supracitadas do que espera o *espectador (ou expectador)* devem fazer parte do ensino de gêneros teatrais, dando ênfase aos aspectos que sejam mais relevantes para o grupo e para os objetivos de ensino e/ou do produto final, visando a uma reflexão dos alunos e a uma consciência sobre si e do que está sendo trabalhado para uma melhor aprendizagem. Ao longo do curso analisado aqui (e melhor detalhado posteriormente), foram realizados diversos jogos, exercícios e improvisações que lidavam com a questão de expor-se para os outros, da integração e da sintonia do grupo, além do saber olhar, do ouvir, do prestar atenção ao colega e também ao seu corpo. Os alunos também tiveram a oportunidade de assistir a um espetáculo teatral, pois, da mesma forma que um bom escritor deve ser um bom leitor, um bom ator deve ser um bom espectador-participante (e crítico). Por isso, considero que o contato com peças é fundamental para o ensino desse gênero, podendo, assim, o aluno ir aprendendo a participar com a língua adicional nessa prática social. Buscou-se, assim, abordar, do início ao fim do curso, a relação dos alunos com o espaço e com o outro, a maneira de lidar com o erro, o corpo em cena e o corpo fora de cena, além de exercícios corpóreo-vocais explicitados mais adiante.

5 Apesar de trazer exemplos do que uma plateia espera ao ver uma peça, levo em consideração que o que se espera de um espetáculo teatral pode variar de acordo com os espectadores, já que o público tem expectativas relacionadas ao que vão assistir e respondem ao que assistem levando em conta essas expectativas construídas historicamente e nas suas vivências anteriores com peças de teatro.

Pode-se dizer que o teatro, apesar de poder ser considerado por muitos como um gênero oral, via de regra, está intimamente relacionado à escrita, já que muitas peças partem de um texto escrito que têm como finalidade a encenação *oral*. Há também espetáculos teatrais que começam a partir de improvisações orais dos atores e cujos diálogos são escritos posteriormente, a fim de auxiliar os atores a memorizarem suas falas (não mais espontâneas como na improvisação), e novamente são encenados oralmente e assim por diante. Há uma mescla entre esses dois modos enunciativos da língua, podendo o professor utilizar-se disso para um melhor proveito no ensino.

Nessa perspectiva, a encenação de peça teatral pode se tornar um gênero oral público relevante para o aprendizado de línguas, visto que seu processo de ensino pode envolver o trabalho e o estudo de textos em que a relação oral-escrita esteja imbricada, relação do grupo, aprendizagem de recursos linguístico-discursivos e culturais pertinentes e construções identitárias e ideológicas na compreensão e produção de enunciado ligados a papéis interlocutórios entre personagens, propósito de se dizer o que se diz, construção de um espetáculo de maneira conjunta. Ademais, nesse ensino, outros aspectos importantes, tais quais os papéis do lúdico, da confiança para falar em público, do uso de diferentes mobilidades e da relação corpo-voz podem ser focalizados.

De acordo com Camargo (2003), a arte teatral é um acontecimento coletivo que envolve aqueles que fazem o teatro e aqueles que assistem. Assim como uma obra literária só pode ser considerada como tal quando há interlocutores (leitores e críticos) para dialogar com ela, no teatro acontece o mesmo: um de seus pré-requisitos para se constituir como tal é haver uma plateia; tudo que for feito antes ainda não é teatro. Por esse motivo, a encenação de peça teatral é um gênero oral público (quando atualizado em práticas situadas), tendo que ser tratada como tal em seu ensino. Torna-se relevante, pois, considerar, na construção do trabalho desenvolvido, o envolvimento de outros interlocutores que não os colegas e o professor na

sala de aula, visto que a apresentação oral para outro público justifica a busca por recursos expressivos adequados a esses interlocutores e, por conseguinte, o trabalhado com as características da língua falada, o preparo que uma apresentação oral pública exige e a intervenção de participantes mais experientes, esperando-se ser (mas não somente) o professor um deles nesse processo.

Além disso, seria de se esperar que os alunos fossem incentivados, no ensino de línguas, a se envolverem em distintos cenários de participação, trabalhando com outros gêneros discursivos para além da conversa (e é aí que podem entrar os gêneros discursivos orais de esferas públicas, institucionais e ficcionais e que são muitas vezes mediados pela escrita). Dessa maneira, ao trabalharem com distintos gêneros orais públicos, os estudantes estariam trabalhando com formas em que há regras institucionais que as regem, exigindo do aluno uma preparação e, via de regra, um maior monitoramento da fala (Dolz; Schneuwly; Haller, 2011, p. 147), visto que esses outros gêneros (como exposição, entrevista, debate, negociação, peça de teatro) dificilmente são aprendidos sem uma intervenção didática, além de requererem um preparo. O trabalho com esses gêneros orais públicos não exclui a conversa na sala de aula, muito pelo contrário. O que se modifica, no entanto, é o enfoque: a conversa não é a finalidade principal do ensino, mas sim uma atividade-meio para a concretização de uma produção oral pública.

Câmera, voz, a(tua)ção!

O curso de Prática Teatral foi criado por mim com o auxílio de um professor de Artes Cênicas no início de 2010, curso que ministramos conjuntamente no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no primeiro semestre. Tinha como público-alvo alunos estrangeiros de nível Intermediário II e Avançado em PLA, com pouca ou nenhuma experiência teatral.

O curso aqui analisado é o da terceira edição, realizado no primeiro semestre de 2011 (para saber quais atividades foram desenvolvidas, veja o Anexo). Para isso, acompanhei todas as aulas do semestre, que ocorreram do dia 17/3/2011 até o dia 1/7/2011 (dia da apresentação final), com um pouco mais de sessenta horas, já que além dos dias regulares de aula (quintas-feiras), foram realizados ensaios extras, nos quais eu (em uma posição de direção) e os alunos nos reuníamos para criar algumas cenas que ainda faltavam para a peça baseada na lenda chinesa. As aulas começavam às 8h30min e terminavam às 11h50min⁶ e eram realizadas no Campus Central da UFRGS, no Anexo I da Reitoria, em uma sala do terceiro andar. Os objetivos do curso, segundo sua ementa, são:

- desenvolver a espontaneidade, a expressividade, a imaginação (o processo criativo do ator) e a interação do grupo para chegar à criação teatral;
- desenvolver a relação do aluno-ator com o espaço cênico;
- perceber e usar o corpo-voz como elemento fundamental para o fazer teatral;
- trabalhar com interpretação de textos dramáticos e não dramáticos, focalizando aspectos como entonação, pausas, velocidade e outras características da fala (não só o que é dito, mas as diversas possibilidades de dizer e os efeitos de sentidos que podem causar);
- montar uma peça com elementos teatrais trabalhados ao longo do curso.

Para tanto, estavam previstas atividades de alongamentos corporais no início das aulas, jogos para desenvolver a habilidade corporal-vocal (entendendo que o lúdico pode auxiliar nesse trabalho) e, em pequenos grupos, improvisações de cenas para serem apresentadas

⁶ Inicialmente, o horário de término estava previsto para as 12h10, mas como os alunos tinham aula de Cinema Brasileiro às 13h30 em outro *Campus* da Universidade (Campus do Vale), decidimos, em comum acordo, antecipar o final da aula em 20 minutos.

ao grupo (a plateia) a cada final de aula. Além disso, esperava-se que os alunos também assistissem a uma peça brasileira, observando elementos que compunham o espetáculo, tais como iluminação, figurino, cenário, corpo-voz dos atores e sons.⁷

Em 2011/1, o curso foi ministrado pela professora Maravilhosa, aluna do curso de Artes Cênicas da UFRGS com ênfase em direção. A professora já tinha dado aulas de teatro para estrangeiros na Alemanha e também em um projeto realizado na Prefeitura de Porto Alegre. O nome Maravilhosa, como os demais nomes adotados neste trabalho para os participantes, são nomes fictícios escolhidos pelos próprios integrantes.⁸

Doze alunos participaram do curso – quatro mulheres e oito homens de nível universitário na faixa etária dos 20 anos –, sendo que onze eram chineses e, um, jamaicano. Desses chineses, dez eram estudantes de uma mesma universidade da China (Universidade de Comunicação da China – UCC), e estavam em seu segundo semestre no Brasil, tendo 20 horas semanais de aulas de português: além de Prática Teatral (4 horas), cursavam Intermediário II (6 horas) ou Estudos Avançados do Texto (4 horas) e completavam as 20 horas semanais escolhendo entre os seguintes cursos: Cinema Brasileiro (4 horas), Cultura Brasileira (4 horas), Contos e Crônicas (4 horas), Canção Brasileira (2 horas), Projetos IV (2 horas). A outra estu-

7 Para mais detalhes sobre o curso e informações sobre os participantes, ver Conceição (2011).

8 No curso, a primeira atividade realizada foi um jogo em que os alunos, no grande grupo, tinham que escolher codinomes que remetessem a uma característica ou algo que os representasse a partir da inicial de seus nomes, fazendo movimentos relacionados ao que escolheram (de maneira tímida e de maneira expansiva). Os participantes faziam isso dando um passo para frente e, depois disso, retornavam à posição inicial no círculo. Em seguida, todos os outros colegas repetiam o codinome e os movimentos do participante que se prontificou a dar o passo à frente, de modo que todos tivessem a sua vez de compartilhar seus codinomes e movimentos com os colegas. Diversas vezes, ao longo do curso, então, os alunos chamavam-se por seus codinomes.

dante chinesa do grupo já morava e trabalhava no Brasil há alguns anos (Cavalo). O jamaicano (Valente) participava do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e, na ocasião do curso, estudava Pedagogia na UFRGS,⁹ morava no Brasil desde 2010.

A maioria dos alunos não tinha nenhuma experiência teatral; somente Lutador disse ter tido sua primeira experiência teatral na China. Em relação a outras habilidades artísticas: Liberdade tocava violão, guitarra, teclado e cantava; Misteriosa cantava e tocava violão; Valente tocava alguns instrumentos de percussão e cantava; Jogador dançava salsa; Nostálgica fazia dança de salão e tocava um pouco de teclado. A professora Maravilhosa e eu (Justiceira) pensamos que seria interessante se pudéssemos mobilizar essas habilidades que os alunos já tinham para o trabalho em cena.

A minha relação com o curso, desde o início, foi de observadora-participante. A relação que eu tinha com o grupo e com a professora era não somente a de alguém que filmava as aulas e que fazia anotações em um caderno, mas a de alguém que também se integrava em atividades desenvolvidas em aula. Um exemplo disso foi uma atividade em que todos – sempre de mãos dadas – íamos fazendo um percurso de modo a formar um nó (sem prestar muita atenção ao trajeto) e, após, tínhamos que resolver como desfazê-lo. Essa foi uma atividade que demandou tempo e discussões no grupo para solucionar em conjunto o problema que tínhamos. Além dessas práticas conjuntas, auxiliava os participantes em eventuais dúvidas sobre os textos que eram encenados e ajudava Maravilhosa e os alunos na montagem da peça baseada na lenda chinesa “Borboletas de amor”.

9 O convênio entre a UCC e a UFRGS iniciado em 2005 e renovado em 2010 prevê a vinda de grupos de aproximadamente 20 alunos chineses por vez para estudar português no PPE. O PEC-G é um convênio criado pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação que seleciona estrangeiros de países em desenvolvimento, entre 18 e 25 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no Brasil.

Nas aulas, as cadeiras ficavam sempre dispostas nos cantos da sala, deixávamos o máximo possível de espaço livre para a circulação de todos, para que pudessem caminhar pela sala, ocupando o espaço com diversos movimentos, níveis e direções. Eu fazia poucas anotações em aula e ficava circulando com a câmera digital durante as quinze aulas, buscando filmar o melhor ângulo das atividades que eram feitas pelos alunos. O melhor lugar para filmar dependia do que estava sendo feito, se os alunos estavam deitados ou em pé, pulando, correndo, em pequenos grupos, no grande grupo.

Considero as gravações uma maneira de registro necessária quando trabalhamos com gêneros orais, visto que as imagens permitem ver e rever os acontecimentos da aula, recuperando falas e detalhes. Para a pesquisa, utilizei uma câmera digital Sony Dsc W320 com cartão de memória. Um fator problemático na utilização da câmera digital que usei era a bateria, pois o curso era de quase quatro horas, tempo insuficiente para a duração da bateria (se utilizada de maneira ininterrupta). Decidi, então, gravar as aulas por partes, não como uma sequência inteira, para conseguir filmar trechos da aula do início ao fim, com a finalidade de ter uma visão robusta de tudo que era realizado no curso para chegar-se ao fazer teatral. Além disso, fazia um diário de campo com o intuito de observar e analisar detalhadamente o desenvolvimento das atividades.

O diário de campo era minha tarefa de escrita a cada final de aula. Para tal, utilizei as anotações feitas durante o decorrer das aulas e os vídeos com as atividades realizadas, que vi e revi várias vezes. A tarefa de escrever os diários sempre me parecia ingrata, pois era difícil descrever em palavras tudo o que aqueles corpos realizavam no espaço, a multiplicidade de movimentos realizados, as interações entre os participantes e as sensações que tínhamos todos com as pequenas e grandes conquistas em cada aula.

Com base nas filmagens e nas anotações de aspectos que julgava importantes durante as aulas, escrevia e organizava as ações no diário de campo. Após essa etapa, elaborei vinhetas narrativas das ações

que ilustravam o meu foco de análise: que aspectos da oralidade estavam sendo trabalhados e de que maneira. Na próxima seção, apresento alguns dos dados que estão presentes na minha monografia (Conceição, 2011).

Três pratos de trigo para três tigres tristes

“Círculo, corpo disponível, braços soltos, fio que puxa lá para o teto, joelhos levemente flexionados...”. Geralmente eram com essas palavras que a professora iniciava as aulas. Começavam com um alongamento (às vezes substituído por massagem), que servia, basicamente, para prevenir lesões, aumentar a flexibilidade muscular e reduzir as tensões corporais. Em seguida, eram realizados jogos e exercícios relacionados aos diferentes objetivos do curso e, a cada final de aula, os alunos apresentavam improvisações teatrais – que tinham como intuito “desenvolver a espontaneidade e a expressão dramática” (Chacra, 1991 apud Silva, 2009, p. 35).

As repetições eram constantes nos jogos e exercícios. Como essas atividades faziam parte da aula desde o início, depois de algumas aulas, os alunos logo reconheciam a tarefa proposta e participavam das práticas com a voz. Todos também riam de si mesmos (e dos colegas), criando-se um clima em que todos estavam lá para aprender e no qual o erro era visto como parte do processo e não como uma vergonha (já que ninguém errava sozinho e todos tinham o que melhorar). Nas próprias improvisações, os participantes eram incentivados por Maravilhosa a comentarem as cenas apresentadas pelos colegas, dando sugestões e dizendo o que funcionou, o que não funcionou e o porquê.

É importante dizer também que nem todos os jogos, exercícios e improvisações tinham ligação direta com o uso da língua oral, sendo o corpo como um todo o enfoque dessas atividades, o que pode parecer estranho para alguns (ou muitos), na medida em que questionem de que forma atividades corporais podem se relacionar aos objetivos do curso de desenvolvimento da produção oral de PLA. Como

vimos, a concepção subjacente a essa proposta é a de que os gêneros discursivos envolvem outras modalidades além do uso da linguagem verbal, e essas também devem ser trabalhadas em um curso cujo objetivo é criar uma peça.

No que concerne aos jogos e aos exercícios cujo foco era a voz e a sua produção, pude constatar que foram realizadas atividades que tratavam desde exercícios de respiração, de articulação de voz, projeção, volume e entonação até atividades que envolviam situações comunicativas, tópicos discursivos, relação entre os personagens, intenções ao dizer o que se diz (encenações que lidavam não só com aquilo que era dito, mas também com a forma de dizer, o motivo de dizer, as pausas, ênfases, e outros).

Conforme Quinteiro (1989, p. 93), para dizer faz-se necessária a respiração, por isso “o ato respiratório passa a ter uma função primordial na arte de dizer”. Ao som de uma canção suave:

“Cabeça pesada, ombros, coluna se enrolando, braço pesado, descendo. A cabeça é a última que levanta”. [...] A pedido de Maravilhosa, os participantes sentam-se nas suas pernas, inspirando pelo nariz e expirando pela boca lentamente. Na mesma posição, eles curvam a coluna, esticando as mãos e ‘caminham’ com elas. Após, assumem a posição fetal, com os braços abraçando os joelhos. Maravilhosa pede para que fechem os olhos, inspirando pelo nariz, usando o diafragma, e expirando pela boca. Enquanto os participantes respiram de forma controlada, Maravilhosa vai passando por eles para ver como estão fazendo, ajusta a postura de um, dá uma dica para outro. Ela solicita que os participantes percebam quais partes do corpo tocam o chão, quais partes não, pede para que percebam as diferentes partes de seus corpos (Diário de campo – 31/3/2011 – Terceira aula).

A seguir apresento uma das atividades realizadas ao longo do curso que envolvia respiração e projeção de voz e que mostra como a professora intervém para orientar os alunos nos exercícios:

A aula inicia com os alunos fazendo uma massagem uns nos outros ao som de uma canção suave. Enquanto alguns alunos ficam deitados, os outros fazem massagem em diferentes partes do corpo do colega, desde os pés até a cabeça. Após, trocam de posição: quem recebeu a massagem, faz no colega. Terminada essa parte, os alunos fazem alguns exercícios de respiração, em que devem inspirar, utilizando mais o diafragma no processo, e expirar pela boca, fazendo “mmmm”. Maravilhosa diz que quando tiverem com pouco ar, parem aos poucos com o som, e que enquanto estiverem fazendo o som, devem tentar preencher a sala inteira com ele. Todos em círculo, em pé, fazem juntos. Justiceira fica do lado de fora filmando. Após, Maravilhosa pede para que os participantes projetem o “mmm” um por um. Maravilhosa começa dando o exemplo. Jogador faz o solicitado, e Maravilhosa diz que ele pode fazer o som ecoar mais. Jogador faz mais uma vez o som, dessa vez com o pescoço para cima. Maravilhosa baixa o queixo dele, dizendo que quando ele levanta a cabeça e faz “mmmm”, está tencionando as cordas vocais, que o som deve sair de forma bem natural, só que ele vai estar indo para frente, para o lado, por tudo, não fica só com ele. Jogador repete o som, Maravilhosa pede para ele ir soltando o ar. Ela faz sinal para Valente começar... Os participantes vão fazendo um a um, e Maravilhosa vai dando instruções para todos a partir do que é feito pelo grupo: “Jogador, você tem mais voz do que está colocando; Valente, você está usando um timbre mais agudo do que costuma usar; Cristo, cuida para não tencionar o peito; Iluminada, amplia mais o som, exige que a voz vá mais um pouco; Cavalo, tenta apoiar mais no diafragma, não corta de repente o som, solta o ar aos pouquinhos, não espera ficar sem ar para cortar o som”. Assim, a cada instrução de Maravilhosa, os participantes repetem o exercício uma ou duas vezes. (Diário de campo – dia 7/4/2011 – Quarta aula).

Após essa atividade, os alunos ainda se reuniram em duplas, encostando as mãos um pouco acima da cintura uns dos outros (para

sentir se o colega usava ou não o diafragma quando respirava e alertá-lo caso preciso). O colega que estava tendo sua respiração “vigiada” caminhava pela sala, projetando a voz. Assim, além da ajuda da professora, os alunos tinham mais oportunidades de praticar com a ajuda dos colegas, realizando a mesma atividade de maneira diferente, porém com desafios maiores (na aula do dia 31/3, eles trabalharam com a respiração, na aula seguinte com a respiração e com a projeção de voz).

O importante nas cenas – e nos gêneros orais da vida – não é só o que se diz, mas como se diz, com que intenção. Na vinheta abaixo, então, retrato uma das práticas de sala de aula referente à articulação e à entonação relacionada à intenção do que se diz:

Maravilhosa fala sobre o que é articulação, como “eu pronuncio as palavras de forma clara e precisa”, articulando mais do que o normal o que diz. A partir das orientações dela, os participantes bocejam, e, após, colocando as mãos no rosto, abrem e fecham o maxilar. “Só a parte de baixo”, diz Maravilhosa, enquanto faz o exercício junto com os participantes. Ela escreve no quadro as vogais “u o ó a é e i”, e solicita que projetem esses fonemas, articulando-os bem. O grupo todo, então, caminha pela sala projetando suas vozes. [...] Maravilhosa coloca no quadro o seguinte trava-língua: “um prato de trigo para três tigres tristes”. Todos falam, em coro, o trava-língua. Em círculo, os participantes escolhem um colega e dirigem a ele a fala expressando uma intenção, enquanto Justiceira fica junto no círculo, filmando o que está acontecendo. Maravilhosa olha para o Jogador, articulando a frase para ele com uma entonação crescente, de pergunta. Jogador olha para Valente, inicia dizendo “ô”, enquanto inclina um pouco a cabeça para o lado por um instante e coloca as duas mãos na frente do corpo na altura das costelas com as palmas viradas para cima, dizendo o trava-língua em um compasso mais lento, como se estivesse explicando alguma coisa. Valente olha para Liberdade, chama-o de maneira rápida, aponta

e balança o dedo indicador para ele ao dizer a frase, enquanto sua outra mão está nas costas, quase próxima da cintura. [...] Depois de todos falarem para alguém com alguma intenção o trava-língua, Maravilhosa diz que todos irão falar como se estivessem dando uma notícia muito triste. Todos começam a rir, e Maravilhosa pede concentração e dirige-se a Iluminada. Iluminada, que está com as duas mãos esticadas atrás do corpo, começa a rir, respira fundo, e olha para Cristo, chamando-o e falando o trava-língua em voz baixa, com poucas expressões faciais e poucos movimentos. [...] Após, os participantes utilizam o mesmo trava-língua com uma entonação de alegria, como se estivessem dando “A” notícia – conforme diz Maravilhosa. Um aluno pula ao falar, outros mexem os braços de maneira rápida e com as mãos abertas; outros com as mãos fechadas. Os alunos riem quando hesitam e/ou pronunciam diferentemente o pedido (um prato de trago/trigo). Em seguida, os participantes ainda fizeram uma rodada com o trava-língua como se estivessem brabos uns com os outros. Além do que falavam e como diziam, faziam gestos e movimentos que reforçavam aquilo que estava sendo dito por eles. Quando a notícia era triste, seus movimentos eram mais contidos do que na hora de expressar raiva ou alegria, além de a voz ser mais fraca. (Diário de campo – 14/4/2011 – Quinta aula).

Uma semana depois (28/4/2011), Maravilhosa colocou um diálogo no quadro.¹⁰ A partir dele, os participantes tinham que decidir “quem?”, “onde?” e “o quê?”. Todos usariam as mesmas orações e as transformariam em enunciados, determinando os papéis que iriam fazer, em que lugar e o que iria acontecer na cena. As duplas tiveram um tempo para combinar a encenação e memorizar suas falas antes de apresentá-las:

10 A: Oi./ B: Oi./ A: Tudo bem?/B: Tudo bem./ A: O que você tem feito?/
B: Nada de muito interessante. E você?/ A: Também não./ B: Pois é./
A: Pois é./ B: Então, tchau./ A: Tchau.

A primeira dupla (Liberdade e Lutador) entra em cena pela lateral de costas para a plateia, de pé, com as mãos juntas um pouco abaixo da cintura, fazendo movimentos que mexem um pouco com suas calças, como se estivessem urinando. Eles às vezes se olham enquanto falam o diálogo. Mexem novamente nas calças. Terminadas as falas, saem. Jogador entra pela lateral e também fica de costas para o público, senta. Ele movimenta o antebraço repetidas vezes com a mão fechada próxima à cabeça, enquanto sua outra mão está na altura do peito, como se estivesse pescando. Em um movimento rápido, estica todo o braço. Criativo chega e posiciona-se ao lado dele, também de costas para a plateia, e fazendo movimentos semelhantes aos de Jogador. Eles falam o diálogo e, depois, repetem a cena, dessa vez de frente para a plateia. Saem. Valente entra correndo de maneira compassada, em um ritmo mediano, com uma garrafa de água na mão, como se estivesse fazendo cooper. Cavalos e Iluminada entram um pouco depois, do lado contrário, do modo a se cruzar com Valente. Cavalos caminha ao lado de Iluminada com a mão no ombro dela, as duas estão bem próximas, como se fossem um casal. Valente olha para Iluminada e, ao passar por elas, vira o corpo lateralmente e dá oi, parando a sua corrida para conversar com Iluminada, que pergunta o que ele tem feito. Valente fala pouco, mas olha fixamente para Iluminada. Cavalos coloca uma das mãos na cintura enquanto eles conversam. Depois de alguns segundos, dá um passo para frente e empurra Valente, dando tchau para ele e dando as costas. Valente dá tchau e sai. Cavalos não sustenta a cena e começa a rir. (Diário de campo – 28/4/2011 – Sexta aula).

Após todas as apresentações, a plateia diz o que entendeu sobre as cenas. Maravilhosa fala que, de maneira geral, os grupos trabalharam muito com o “onde”, mas que o mais interessante de ver na cena é quem são essas pessoas e a relação entre elas. Maravilhosa, então, fala do subtexto, como tudo que está além do texto, as intenções das personagens ao dizer o que dizem. Diz que não basta somente dizer “oi” em cena, mas focar naquilo que a personagem está querendo

dizer com aquilo que diz. Pede para os alunos trabalharem também com as pausas nas encenações e para procurar o tempo do diálogo. Os alunos, então, repetem as mesmas cenas duas ou três vezes mais:

Liberdade entra de maneira rápida, de costas para os colegas, mexendo um pouco nas calças, com as mãos próximas e abaixo da cintura, como se estivesse apertado para urinar. Lutador aparece e se posiciona longe de Liberdade. Liberdade então se aproxima de Lutador, sempre de costas para o público e na lateral de Lutador. Liberdade diz “oi” com uma voz mais fina, olhando para Lutador, e estica e dobra o joelho de maneira ligeira. Lutador olha para Liberdade, diz “oi” de maneira muito rápida e volta a olhar para frente. Liberdade coloca a mão no seu próprio cabelo, enquanto fala com Lutador, com pausas entre as palavras, mostrando-se reticente ao falar. Lutador responde o que é perguntado e fica quieto. Liberdade volta a falar, olhando diversas vezes para frente e para Lutador, para frente e para Lutador. Lutador mexe de maneira leve na calça, diz “tchau” e vai embora. Liberdade fica em cena, diz “tchau” e coloca a mão no cabelo novamente e coça um pouco a cabeça. Vai embora. Na segunda dupla, Jogador entra em cena e senta. Jogador dobra o antebraço com as mãos para cima e o estica de forma rápida, como se estivesse pescando. Criativo aparece, Jogador olha para ele com o canto do olho e volta a olhar para frente. Criativo senta ao seu lado. A partir daí começam a falar um com o outro, virando um pouco a cabeça e olhando para o lado oposto um do outro, como se estivessem desinteressados. Até que Criativo diz “tchau” e vai embora rapidamente. (Diário de campo – 28/4/2011 – Sexta aula).

Na terceira cena (encenada por Valente, Cavalo e Iluminada), houve poucas mudanças. Os participantes mantêm a mesma proposta, só que dessa vez mais concentrados e sem risos. Com as intervenções de Maravilhosa, os participantes se propuseram a não somente memorizar o diálogo e dizê-lo, como também a mostrar na cena – pelos gestos, pelas pausas, pela entonação, por todo o

corpo – as intenções do que diziam, quem eram aquelas pessoas e a relação que elas tinham, construindo diferentes textos, interlocutores e situações com as mesmas palavras. Os movimentos e os gestos falam, as pausas têm um objetivo, silêncios são usados para dizer em cena.

Conforme dito anteriormente, ao se trabalhar com os gêneros discursivos, nesse caso, os gêneros orais, é importante levar em conta não só o que se diz, mas como se diz, quem diz a quem, em que situação, com que intenção e propósito, com qual suporte. Isso quer dizer que é relevante pensar em possibilidades de trabalhar-se com os implícitos do texto na sua relação com o que acompanha a materialidade verbal e, dessa forma, incentivar os alunos a construir conjuntamente os sentidos dos enunciados.

Os alunos ficaram responsáveis por mandarem para Maravilhosa e para mim lendas de seus países, e Maravilhosa e eu, por encontrar uma lenda brasileira. A partir do que alguns estudantes mandaram, foi selecionada uma lenda chinesa para ser encenada e transformada em peça.¹¹

No grande grupo, lemos as duas lendas – Uirapuru (lenda brasileira) e Borboletas de Amor (lenda chinesa). Como havia muitas inadequações gramaticais, lexicais e trechos confusos na lenda chinesa (a aluna que trouxe a lenda disse que usou o Google Tradutor), o grupo divide-se em dois, e os grupos passaram a revisar o texto. Justiceira passa nos grupos

¹¹ Nem todos os alunos chineses enviaram sugestões de lendas para serem trabalhadas, o aluno jamaicano também não. É importante ressaltar também que essa é apenas uma de muitas opções possíveis para uma peça. Na primeira edição do curso, os alunos encenaram uma mescla de três peças do Nelson Rodrigues. Uma peça pode ser inspirada em um tema relevante para a turma, de uma peça escrita para ser encenada, de um conflito ou de um acontecimento do cotidiano, de um filme, de um romance, de contos etc., sendo inúmeras as possibilidades que o professor e os estudantes têm à sua disposição para a montagem dela.

e os ajuda quando eles apresentam dúvidas em relação a vocabulário, tempos verbais etc. Eles modificam diversas partes do texto de modo a deixá-lo mais coerente, lembram de algumas partes da lenda que não aparece no texto e complementam, substituem algumas partes com base no que conhecem da lenda. Feito isso, os dois grupos mostram as suas revisões para os colegas do outro grupo. Assim, a turma vai negociando a escrita do texto, acrescentando partes que o texto não tinha, optando por colocar de um jeito e não de outro as palavras do texto, discutindo a relevância e a adequação de outras partes. Assim, dividem a lenda em situações, pois, como orienta Maravilhosa, é a partir delas que as encenações serão feitas. (Diário de campo – 26/5/2011 – Nona aula).

A partir desse dia, as aulas concentraram-se na criação da peça, o que exigiu inúmeras repetições de uma mesma cena, disponibilidade dos participantes para praticar, assistir aos colegas, comentar, ouvir, buscar novas maneiras de dizer e fazer, marcações de cena, cooperação do grupo e muitos ensaios (inclusive extras). No final, por questões de tempo, optamos por utilizar só a lenda chinesa na peça (Borboletas de amor). No início, os alunos dividiam-se em grupos para pensar nas encenações e apresentavam para a turma. Depois as cenas passaram a ser construídas em conjunto, no grande grupo, pois o tempo era curto para desenvolver todas as encenações que precisávamos.

O professor precisa saber lidar com a ansiedade dos estudantes, pois não é raro acontecer de um grupo, durante o processo, pensar que não conseguirá terminar a peça no tempo estipulado e/ou que a peça não está boa o suficiente. Pelas experiências que tive como aluna e também como observadora do curso, percebi que é interessante que as cenas sejam criadas e, ao longo do percurso, que se decida o que está ou não funcionando, o que está faltando. No final, depois de tantos ensaios, pode-se focar nos detalhes das cenas, alterando pequenos aspectos que, na hora do espetáculo, fazem a diferença.

Maravilhosa e eu partíamos sempre daquilo que os alunos traziam para o palco, para daí negociar com eles como poderíamos deixar a cena melhor e mais teatral, trazendo outros elementos que pudessem torná-la mais interessante. Por exemplo, decidimos que a peça iniciaria com um retrato da família, enquanto Liberdade cantaria e tocava uma canção (mobilizando habilidades que os alunos já tinham); os atores, assim, já estariam no palco quando o público chegasse. Além da participação ativa e criativa e da atuação dos alunos, houve o trabalho de participantes mais experientes – a direção de Maravilhosa e a codireção da minha parte –, auxiliando os estudantes a construir a peça, a articular melhor tal parte do texto, a mostrar mais vivacidade em outras, a fazer as marcações de cenas e de saídas de cenas, visto que os participantes, às vezes, precisavam utilizar determinado objeto ou vestimenta que estava de um lado específico do palco (que não possuía cortinas) e não podiam ficar passando de um lado para o outro atrapalhando as cenas dos colegas. Às vezes a marcação demorava mais tempo para ser feita do que a cena em si, exigindo dos alunos concentração e paciência para fazer e refazer, marcando onde cada um iria dispor-se no espaço.

Como podemos ver, o trabalho com a voz e o corpo para a produção de uma encenação de uma peça teatral é um longo processo que demanda engajamento de todos os participantes e trabalho minucioso com os elementos que constituem uma produção oral adequada para esse gênero. Alternando diversão e cansaço, o objetivo mais amplo de todos era o mesmo: apresentar a peça para uma plateia, mostrando, uns para os outros, tudo o que tínhamos aprendido na trajetória conjunta. A sistematização das cenas (o que era feito em cada parte, os diálogos de cada personagem) foi organizada por Maravilhosa e por mim, ainda que boa parte das falas (que virou escrita e vice-versa) vinha das encenações e repetições que os alunos faziam durante os ensaios. Somente no penúltimo e no último

dia ensaiamos no palco em que faríamos a apresentação,¹² podendo testar a iluminação e o figurino, além da disposição dos lugares, que pode mudar conforme o espaço. Fizemos as adaptações necessárias e estávamos prontos para o dia do espetáculo.

O fato de haver uma plateia de verdade, pessoas que não fossemos nós, motivava o trabalho que estava sendo feito, além de engajar mais os estudantes nos ensaios, já que eles estariam expostos, correndo o risco do sucesso ou do fracasso. Poder, ao mesmo tempo, participar em novos cenários com confiança e tornar concretas e públicas as aprendizagens realizadas ao longo do curso é fundamental para dar sentido ao que foi construído não só nos ensaios da peça, mas também em todo o processo desde seu início.

Primeiro dia de agosto. Estávamos lá (alunos, professora e eu) no palco da Alziro Azevedo, marcando a iluminação e as canções no tempo das cenas, ensaiando pela última vez a peça que em breve seria vista por uma plateia de aproximadamente quinze pessoas. Lá fora, o caos do trânsito do pico das 18h/19h em um dos lugares mais plurais e de movimentos da cidade (Centro). Lá dentro, o caos que cada um de nós sentia ao ter que lidar com a ansiedade e as expectativas em relação ao momento que estava por vir, minutos em que o teatro enfim se concretizaria com a presença da plateia. Lá fora, o impiedoso frio do rigoroso inverno porto-alegrense. Lá dentro, o frio também, mas o acolhimento e o calor dos colegas que, trajando vestidos, calças, camisetas e camisas (roupas leves), não pareciam se importar com a baixa temperatura da estação – até porque a temperatura, naquele palco, estava nas alturas. O clima era de quem estava ali para vencer o medo, para brilhar, para se expor, para se permitir e explorar outras possibilidades de ser. Era um clima para mergulhar e se sentir tocado

12 A apresentação foi realizada na sala Alziro Azevedo pertencente à faculdade de Artes Cênicas da UFRGS. A sala é destinada para apresentações teatrais, contendo cerca de trinta lugares para plateia e um palco relativamente amplo.

pela história daquelas personagens, que também faziam parte da nossa história, do mundo que havíamos criado e, por diversas vezes, ensaiado, mas que a cada semana, ia ganhando cada dia mais vida, um mundo que sempre parecia outro, novo, que, como a cada enunciado, sempre é único, vivo e plural. O público, no pátio da Alziro, pedia para entrar, afinal, o frio estava congelante. Enquanto ele aguardava nos corredores do prédio do DAD, fazíamos o último aquecimento corporal, o último exercício em círculo, seria a última vez em que colocaríamos nossas mãos todas umas em cima da outra na altura da cintura e gritaríamos “ooooo” cada vez mais crescente, assim como o movimento das mãos que começavam na cintura e terminava acima da cabeça. Posicionamos-nos nos lugares combinados, o público entrava. Enfim, era a hora do espetáculo. And so it is...¹³ (Diário de Campo – 1/8/2011 – apresentação final, décima quinta aula).

Uso-reflexão-uso

Este trabalho pretendeu analisar o percurso feito por alunos de português como língua adicional no curso de Prática Teatral para estrangeiros para a realização de uma peça como produto final de sua trajetória de aprendizagem, com vistas a fornecer subsídios para professores de língua adicional (e possivelmente também professores de literatura e de português como língua materna) no planejamento de aulas que tenham como meta o trabalho com gêneros orais de apresentação pública. Para isso, acompanhei as aulas do curso do primeiro ao último dia, observando o que era feito naquele grupo em termos de atividades de produção oral, a fim de chegar-se a uma produção final (encenação de uma peça de teatro) que respondesse às expectativas historicamente construídas desse gênero.

13 Referência ao início da canção que abre a peça: “The Blower’s Daughter” de Damien Rice. Essa canção foi cantada por Liberdade, ao som de seu violão enquanto o público entrava e sentava nas cadeiras para assistir à peça.

Com base na análise dos dados gerados, procurei mostrar que a aprendizagem de gêneros orais públicos não se torna viável somente abordando-se a materialidade linguística. É necessário relacionar o que é dito com como se diz, trazendo à discussão e à prática efeitos de sentido da entonação, pausas, frequência, volume de voz, e demais componentes significativos para a produção desse texto oral público. Outro fator importante a ser discutido e trabalhado – no que diz respeito a gêneros orais – é de que maneira o corpo-voz influencia os sentidos negociados pelos interlocutores, sendo a relação entre os envolvidos, suas intenções ao dizer, os propósitos comunicativos aspectos fundamentais a serem tratados no ensino do gênero enunciação de peça de teatro. Ainda que não exista “um tipo de texto prototípico que possa ensinar a compreender e a produzir textos pertencentes a todos os tipos existentes” (Barbosa, 2000, p. 152), espero que a reflexão apresentada sobre o ensino de gêneros teatrais possa ajudar professores a refletirem sobre aspectos semióticos e componentes da oralidade relevantes para determinado gênero oral e, portanto, para seu ensino.

Em consonância com os *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*, acredito que qualquer conteúdo a ser ensinado deva ter como ponto de partida “o que os alunos já fazem e sabem, para, então, passarem à reflexão e à ampliação dos seus repertórios e, por fim, desafiar a novas práticas” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 46). No primeiro dia de aula, os alunos foram solicitados a se apresentarem falando sobre suas habilidades artísticas. Algumas dessas habilidades apareceram nas improvisações e na própria peça, porém, como pudemos ver ao longo do trabalho, os participantes eram sempre convidados a novos desafios, a exercícios e a jogos que retomavam aquilo que tinham feito anteriormente com uma dificuldade a mais. Além disso, acredito que a tomada de consciência daquilo que faziam tenha se tornado fundamental para o aprendizado, e isso era alcançado com a constante autoavaliação dos estudantes nas

conversas com a professora após determinados jogos e improvisações. A dinâmica “uso-reflexão-uso”, proposta pelos *Referenciais curriculares*, é um movimento que pode promover a aprendizagem e avaliar o que está sendo aprendido no processo, sendo “o uso-reflexão-uso, simultaneamente, ponto de partida e finalidade do ensino” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 41).

Pensar em gêneros discursivos e, no nosso caso específico, em gêneros discursivos orais, então, é pensar a linguagem nas diversas práticas sociais que acontecem na vida e nos recursos expressivos que podem ser mobilizados nessas práticas. Ensinar gêneros orais públicos significa refletir sobre como acontecem essas interações na vida, o que as caracteriza e como podemos praticá-las em sala de aula no intuito de promover a participação mais confiante dos educandos nessas práticas. Dessa forma, os educandos têm oportunidade de ampliar suas comunidades de atuação, de melhorar suas capacidades comunicativas e de circular em esferas sociais onde circulam esses gêneros orais públicos com maior confiança.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBA, E. *Além das ilhas flutuantes*. São Paulo: Hucitec, 1991.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNS*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 149-182.
- CAMARGO, R. G. *Palco e Plateia: um estudo sobre a proxêmica teatral*. Sorocaba: TCM – Comunicação, 2003.
- CHIARETTI, A. P. A performance do diálogo no livro didático de inglês. In: PAIVA, L. M. O. (org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes; Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 123-136.
- CONCEIÇÃO, J.V. *O ensino de gêneros orais públicos: o que o teatro tem a ver com isso?* 2011. 61 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DIONISIO, A. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 131-144.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Salles Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 81-108.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 125-155.

GAYOTTO, L. H. *Voz: Partitura da Ação*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001a. p. 19-34.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001b. p. 23-50.

MARTINS, J. T. A integração corpo-voz na arte do ator: perspectivas a partir de Eugenio Barba. In: CELESTE, J. (org.). *Voz em Cena; Volume 2*. Rio de Janeiro: Revinter, 2004. p. 33-53.

MATÊNCIO, M. de L. M. *Estudos da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

QUINTEIRO E. A. *Estética da voz: uma voz para o ator*. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

RAMOS, J. *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 125-172.

RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.;

MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. *Falando ao pé da letra: A constituição da narrativa e do letramento*. São Paulo: Parábola, 2010.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 51-76.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: Um caminho para o ensino da linguagem oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 109-124.

SILVA, J. I. *Misterioso, mas não indecifrável: um estudo sobre a aprendizagem na iniciação teatral*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VOLOCHINOV, V. N.; BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

Anexo

Quadro Curso Prática Teatral – Atividades desenvolvidas na 3a edição (2011/1).

Aula	Data	Atividades desenvolvidas
1	17/3/2011	Apresentação do curso/ Apresentações pessoais/ Jogos de integração de grupo/ Jogos focados no corpo/ Improvisação (onde estou/quem sou eu – sem fala)
2	24/3/2011	Alongamento/ Jogos de integração de grupo/ Jogos de confiança no outro / Improvisação (coreografia – como a coreografia vai estar se compondo no espaço)/ Diferença entre eu em cena e eu fora de cena
3	31/3/2011	Alongamento/ Trabalho com a respiração/ Jogos que trabalham o espaço/ Jogos de atenção/ Improvisação de sons e movimentos (Máquina – como eu componho o espaço junto com o outro)/Massagem
	2/4/2011	Ida ao teatro para assistir à peça “Descrição de uma imagem”, do grupo Barraquatro, com direção de Júlia Rodrigues e atuações de Thiago Pirajira, Kayane Rodrigues e Kyky Rodrigues e entrevista informal com o grupo sobre o processo após o espetáculo.
4	7/4/2011	Massagem/Alongamento/Respiração/ Projeção da voz/ Jogo de atenção, olhar e sintonia/ Improvisação (construção de cena – onde estamos, quem somos/ conflito a ser solucionado)/ Discussão sobre a peça assistida (corpo-voz, corpo, figurino etc.)
5	14/4/2011	Respiração/ Jogo que explora a entonação/ Formas no espaço/ Jogo (palavra “reflete” o que está acontecendo)/ Improvisação (conflito, grau de intensidade, clímax)
	21/4/2011	(Feriado – Tiradentes)
6	28/4/2011	Alongamento/ Trabalho com articulação, entonação/ Improvisação (Onde? O quê? Quem? Mesmo texto, diferentes intenções, papeis, situações, pausas)/ Improvisação (conflito – sem fala/ Mesma improvisação com inserção de três falas – possibilidade de sons – movimento lento e rápido para as cenas)
	5/5/2011	Não houve aula (professora precisou cancelar aula nesta data)
7	12/5/2011	Massagem/ corpo em expansão/ ao som de uma canção, mexer o corpo para si (de olhos fechados), para o colega e depois para o grande grupo (olha como eu mexo a cabeça, como eu mexo o meu quadril, como eu balanço os meus braços etc.), jogos corporais. Ensaio (memorização de um diálogo, criação de cena/apresentação)
8	19/5/2011	Alongamento/ Jogos/ Encenação das cenas/ Reapresentação das cenas e trabalho com sons, canção, diagonais, congelamento, suspensão, aproximação, níveis, afastamento, corrida, pausa
9	26/5/2011	Massagem/Estado do cotidiano – estado cênico/ escolha do texto para a encenação (lenda chinesa) / Revisão do texto/ Divisão das situações que aparecem para transformar em cenas
10	2/6/2011	Alongamento/ Constituição de personagens/ montagem da primeira cena da peça
11	9/6/2011	Alongamento/ Constituição de personagens/ montagem da primeira cena da peça
12	16/6/2011	Alongamento /ensaio e montagem de cenas
13	23/6/2011	Alongamento /ensaio e montagem de cenas
14	30/6/2011	Ensaio
15	1/7/2011	Apresentação

Fonte: Conceição (2011, p. 24-25).

Avaliação de textos escritos em português produzidos por falantes de espanhol

Fernanda Farençena Kraemer

Esta pesquisa¹ surgiu de um questionamento pessoal ao longo de minha vida escolar e da minha prática de ensino de português como língua adicional. Como aluna de línguas adicionais, sempre me perguntava sobre quais critérios os professores utilizavam quando avaliavam seus alunos e como esses critérios eram construídos. Como professora, ao avaliar produções textuais de meus alunos, também me questionava até onde deveria interferir, o que seria importante ser corrigido e o que não seria relevante naquele momento. Considerando minha prática como docente de português para falantes de diversas línguas, ainda outra pergunta me inquietava: que aspectos são importantes de ser corrigidos para alunos falantes de uma determinada língua materna?

Quando atuei como professora do PPE/UFRGS, o qual tem uma orientação metodológica com base na interação, sempre focalizei nas minhas avaliações a competência comunicativa do aluno. No entanto, no momento de avaliar uma produção escrita de um aluno falante de espanhol (FE), apareciam textos em que a comunicação se dava sem dificuldades devido às semelhanças existentes entre as línguas portuguesa e espanhola. Nessa hora, indagava-me: o que corrigir e como avaliar um texto que atende à proposta da tarefa de produção escrita? Foi então que, lendo textos mais específicos sobre

¹ Artigo desenvolvido a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de Letras da autora (Kraemer, 2008), orientado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

o ensino de línguas próximas, passei a adotar critérios distintos na hora de corrigir textos de alunos FE como, por exemplo, exigir a correção de inadequações linguísticas que, de modo geral, não prejudicavam a comunicação.

Com a preocupação de poder estabelecer critérios diferenciados na avaliação desses alunos, neste trabalho busquei iniciar uma investigação sobre os critérios que os professores do PPE adotam no momento de avaliar e corrigir as produções textuais de seus alunos hispanofalantes, tendo em vista que, em algumas de suas turmas, há tanto alunos falantes de espanhol como falantes de outras línguas. Meu intuito é compreender como os critérios são estabelecidos e, posteriormente, colocados em prática pelos professores. As perguntas que norteiam esta investigação, portanto, são: os professores adotam critérios diferenciados para a avaliação e a correção da produção escrita de FE? Caso afirmativo, há particularidades na hora de avaliar um aluno hispanofalante?

Avaliação em língua adicional

Contrapondo a visão estruturalista de ensino e avaliação de línguas, surge, no final dos anos 1960, uma perspectiva funcionalista, a qual enfatiza, ao invés das formas gramaticais, a função que elas desempenham na comunicação. Ao aprender bastaria não só adquirir o conhecimento de regras gramaticais, mas, também, o conhecimento do *para que* e *quando* usá-las.

Por volta dos anos 1980, a visão funcionalista dá origem ao chamado movimento comunicativo. Nos estudos sobre avaliação, esse período corresponde a uma fase chamada sociolinguística-integrativa, a qual focaliza a avaliação das habilidades em conjunto, por meio de testes de desempenho, ou seja, testes que avaliam se o aluno é capaz de agir no mundo pelo uso da linguagem com propósito social, através do uso adequado de uma inter-relação de aspectos – tais como fonologia, gramática, vocabulário, entre outros – juntamente com regras de uso e de habilidades.

Avaliar comunicativamente, portanto, é avaliar o uso da língua em situações de comunicação, o que exige do falante não só a manipulação de formas e regras linguísticas, mas, também, o conhecimento de regras de comunicação e de sua adequação social. No contexto desta pesquisa, estamos investigando a avaliação de rendimento de alunos em cursos que utilizam uma perspectiva comunicativa de ensino de línguas. De acordo com Scaramucci (2000, p. 15), a avaliação de rendimento é “específica e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa [...] o rendimento é baseado no *syllabus*, materiais ou no currículo”. Considerando que nos cursos oferecidos pelo PPE, como veremos mais adiante, a comunicação é o objetivo principal de ensino e, conseqüentemente, da avaliação, devemos avaliar o aluno levando em conta o seu rendimento em relação aos objetivos comunicativos do curso que está frequentando. Dessa forma, as atividades que propomos em sala de aula devem espelhar o que queremos avaliar em nossos alunos. Devemos sempre refletir se o que estamos avaliando está de acordo com os objetivos estabelecidos durante o curso.

Avaliação em contexto de línguas próximas

A avaliação é uma dificuldade que os professores enfrentam ao longo do exercício de sua profissão. Ela é ainda mais difícil quando temos turmas em que os alunos apresentam diferentes necessidades e, no caso do ensino de português como língua adicional, alunos de diferentes países e diferentes línguas maternas. No caso de línguas próximas, deve-se ter cuidado ao avaliar o aluno para não cair no erro de ser preconceituoso, dizendo que o aluno escreve portunhol achando que está escrevendo português, nem se enganar dizendo que o aluno já escreve muito bem português porque se faz entender perfeitamente.

De acordo com Almeida Filho (1995), o fato de serem línguas tão próximas encapsula uma subjacente proximidade tipológica entre o português e o espanhol: “A ordem canônica da oração nas duas lín-

guas é altamente coincidente, a fonte maior do léxico é basicamente a mesma e as bases culturais onde se assentam são em larga medida compartilhadas” (Almeida Filho, 1995, p. 14).

Por serem línguas próximas, durante a aprendizagem de português por FE, o aprendiz apresenta uma mistura de elementos lexicais (principalmente nomes e verbos) destas línguas (Ferreira, 1995), o que é normal no período inicial da aprendizagem. No entanto, por causa de alguns fatores como o entendimento recíproco que se estabelece entre os falantes das duas línguas, a manutenção de marcas identitárias, dentre outros, pode ocorrer o que a autora chama de fossilização ou seja, o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz se interrompe, passando ele a se comunicar usando o portunhol.²

Embora na literatura sobre o ensino de português para falantes de espanhol, a fossilização e o portunhol sejam vistos, em geral, como aspectos a serem combatidos e erradicados (refletindo a visão ainda bastante arraigada de alguns professores de línguas adicionais de que o aluno deve alcançar a proficiência de um falante nativo idealizado), acredito que esta visão deva ser mais amplamente discutida e revisada. Se associarmos, por exemplo, os traços de língua materna presentes em outra língua à manutenção de marcas identitárias ou à possibilidade de levar a cabo a comunicação, por exemplo, torna-se sem sentido a insistência em considerar deficitário o desempenho de um aprendiz de português devido às marcas do espanhol. No contexto de ensino de línguas, a manutenção ou não de marcas da língua materna está diretamente relacionada com as metas do aluno: se o

2 Por fossilização, entende-se “itens linguísticos, e subsistemas, os quais falantes de uma determinada língua materna tendem a manter em sua interlíngua em relação a uma determinada língua alvo, independentemente da idade do aprendiz ou da quantidade de instrução que ele receba na língua alvo” (Selinker, 1972 apud Ferreira, 1995, p. 40). Entende-se por interlíngua “sistemas intermediários entre a língua materna e a língua alvo, e que possuem características próprias sendo influenciados não só por transferências da língua materna, como por outros fatores, inclusive elementos da própria interlíngua” (Selinker, 1972 apud Ferreira, 1995, p. 40).

objetivo de um FE é aperfeiçoar ao máximo seu desempenho na língua portuguesa, porque considera que assim terá acesso e poderá participar de um número maior de práticas sociais em que o português é utilizado, ele deverá ter a possibilidade de alcançar esse objetivo.

Segundo Almeida Filho (1995), no plano da escrita, as semelhanças entre as duas línguas parecem mais visíveis. Essas semelhanças fazem com que os FE tenham vantagem na aprendizagem do português em comparação com falantes de outras línguas. No entanto, a proximidade entre elas pode trazer não só benefícios, mas também problemas. Um dos problemas apontados pelo autor é a avaliação dos alunos FE. Conforme Almeida Filho (1995, p. 19), “no caso de línguas próximas como o Português e o Espanhol parece inevitável apontar que os alunos ainda não sabem bem a nova língua e que podem desempenhar só imperfeitamente no novo e próximo idioma”. Da mesma forma, segundo o autor, deve-se buscar maior rigor nos critérios e padrões de avaliação dos FE para que se possa mostrar-lhes as inadequações que lhes passam despercebidas, visto que não estão suficientemente sensibilizados para perceber as inadequações que cometem.

Na mesma linha do comentário sobre fossilização eportunhol, não me parece adequado dizer que deva ser inevitável mostrar para os alunos que eles cometem erros na língua alvo e que, por isso, desempenham-se imperfeitamente no novo idioma. Desempenhar-se perfeitamente na língua alvo seria, então, não cometer nenhum “erro”³ Certamente que não. Desempenhar-se ou comunicar-se adequadamente em uma língua é fazer uso dos recursos linguísticos para praticar uma ação com objetivos específicos. São as condições de recepção e de produção dessa situação de comunicação que definirão, no momento em que ocorrem, o que é aceitável ou preferível na interação (oral ou por escrito) que está em curso.

3 O termo “erro” é entendido aqui como o não cumprimento do que é considerado uso padrão em uma língua.

Como professora, penso que podemos mostrar ao aluno o que ainda não atingiu na língua alvo – e a sala de aula parece ser um lugar em que essa prática é justificada, já que, em geral, é para aperfeiçoar a proficiência em uma língua que o aluno procura o ensino. No entanto, ao indicar ao aluno o que ainda pode melhorar, é importante encorajá-lo, mostrando que ele já consegue realizar diversas ações no mundo em português e que ainda vai aprender a fazer muitas outras, através de seu monitoramento constante.

Meu intuito com este trabalho é verificar se os critérios de avaliação e correção dos professores do PPE atentam para as especificidades das produções escritas dos alunos FE, levantando em conta o rendimento desses alunos em diferentes níveis. Para isso, investigo a maneira pela qual três professoras avaliam seus alunos por meio da correção de suas produções escritas, e quais critérios elas utilizam para realizar essa tarefa.

A seguir, veremos quais são as formas de avaliação mais utilizadas e quais são suas vantagens e desvantagens de acordo com os objetivos de ensino.

A avaliação de produções textuais

Para fins deste trabalho, é importante que tenhamos claro o que se quer dizer quando falamos de avaliação e de correção. Segundo Serafini (1991, p. 13), a correção “é o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para ajudá-lo a melhorar”. A autora diz que as intervenções que o professor faz servem para “apontar defeitos e erros” (Serafini, 1991, p. 107). Quanto a isso, insisto que “erros e defeitos” estão associados a uma decisão *a priori* do que é “certo” e “errado” sem levar em conta as condições de produção de um texto. Poderíamos considerar que uma palavra está errada, por exemplo, se estiver escrita com letras trocadas (“lirvo” em vez de “livro”), mas mesmo esse “erro” poderia ser considerado adequado em uma situação de uso em que estão em pauta exemplos de uma etapa de aprendizagem da escrita.

Para Serafini, a avaliação procede à correção, fazendo-se “um rápido balanço das anotações presentes no texto, utilizando, portanto, a fase de correção como coleta de dados” (Serafini, 1991, p. 130). A avaliação “consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação aos demais textos, aos desempenhos médios dos colegas e aos resultados anteriores obtidos pelo próprio aluno” (Serafini, 1991, p. 13). Avaliar, portanto, é dar uma nota ou um conceito para a produção textual do aluno tendo por base critérios anteriormente estabelecidos do que se esperava ser uma boa produção. A autora diz que “só é possível chegar a julgamentos bastante objetivos quando os critérios são explicitados” (Serafini, 1991, p. 13). Com isso, podemos afirmar a importância de estabelecerem-se critérios claros para podermos avaliar com mais objetividade e igualdade todos os alunos.

Avaliar produções escritas em pequenas quantidades já é um processo que exige critérios bem estabelecidos. Para avaliar em grandes escalas, certamente, nossos critérios devem ser ainda mais cuidados para que não haja injustiças. Portanto, em muitas instituições de ensino, há a adoção de uma grade de correção. Além disso, há a necessidade de realizar-se um treinamento com os professores que a utilizam, para que o uso da grade aconteça de maneira uniforme. Por esse motivo, faz-se muito importante a discussão entre os professores de como avaliar e corrigir as produções escritas de seus alunos e de quais critérios são utilizados.

De acordo com Weigle (2002), duas características são importantes no momento de escolher uma escala de avaliação: 1) se a escala é planejada para uso específico em uma só tarefa ou generalizada para uso de um grupo de tarefas; e 2) se uma ou várias notas são atribuídas para cada texto. Levando em conta essas duas características, dois tipos de avaliação têm sido amplamente usados: a avaliação holística e a avaliação analítica. Segundo a autora, a avaliação holística consiste em atribuir uma só nota para um texto baseada na impressão geral deste; já na avaliação analítica, o professor avalia

os textos considerando vários aspectos, atribuindo uma nota para cada um deles. A escolha entre esses dois processos de avaliação se dá em conformidade com os critérios de avaliação estabelecidos pelo professor juntamente com seus alunos. Os aspectos avaliados podem e devem mudar de acordo com os objetivos do curso e os objetivos de cada aluno.

No âmbito desta pesquisa, analisaremos quais são os aspectos relevantes para as professoras entrevistadas no momento da avaliação das produções textuais de seus alunos, e como isso aparece nas correções que fazem dos textos dos mesmos. Como no contexto de nossa pesquisa os professores são orientados dentro de uma perspectiva de uso da língua como forma de interação social, o que se espera é que avaliem primordialmente se o seu aluno cumpre ou não com a proposta da tarefa que lhe é solicitada. No entanto, quando trabalhamos com alunos falantes de línguas próximas, para quem a competência comunicativa inicial é maior do que para falantes de línguas distantes, muitas vezes indagamo-nos: o que vamos avaliar e como vamos promover o desenvolvimento desses alunos, estando eles muitas vezes em turmas mistas? Devemos avaliar também a correção gramatical? Corrigir aspectos gramaticais vai fazer com que os alunos FE melhorem suas produções escritas? Uma possível solução seria, segundo Altenhofen e Schlatter (2007), adotar uma avaliação de rendimento focalizada nos objetivos do aluno dentro do nível em que está, a qual inclui não só competência comunicativa, mas também determinados recursos linguísticos.

No momento da correção das produções escritas de nossos alunos, nos deparamos com um questionamento permanente: corrigir ou não corrigir? Ou, o que para meu aluno é relevante de ser corrigido? A correção ajuda na aprendizagem e na tomada de consciência acerca das diferenças entre a língua materna e a língua-alvo?

Sobre o papel da correção, Truscott (1996) é incisivo ao dizer que a correção gramatical em aulas de produção escrita em línguas

adicionais deve ser abandonada.⁴ Entre os motivos apresentados por ele estão: a) várias pesquisas mostram que a correção é ineficiente e nenhuma pesquisa mostra que a correção é útil de alguma forma; b) tanto por razões teóricas quanto práticas, não se espera que a correção seja eficiente; c) a correção tem efeitos prejudiciais. Segundo o autor, existe uma crença amplamente difundida entre professores e pesquisadores de que correção gramatical deve fazer parte de cursos de produção textual. Ele questiona em que é apoiada essa crença, já que, segundo ele, a literatura apresenta poucos resultados sobre os benefícios da correção. Truscott diz que os pesquisadores somente dizem que a prática da correção é efetiva, mas que não oferecem nenhum argumento ou evidência para confirmar sua prática.

Em direção contrária à proposta de Truscott (1996), Menti (2006) defende que o *feedback* corretivo, a partir de uma perspectiva socio-cultural, é benéfico para a aprendizagem do aluno. Segundo a autora “o *feedback* corretivo pode servir como assistência à produção do aluno proporcionando ao aluno suporte para que progrida no seu processo de aprendizagem” (Menti, 2006, p. 10). O papel da correção para o processo de aprendizagem de uma língua adicional ainda é uma questão em debate, e estudos que tratem da decisão de corrigir ou não, de como corrigir, e do que e de quando corrigir podem trazer subsídios para a reflexão sobre a prática de ensino, tanto de professores experientes quanto de não-experientes, já que dar *feedback* em relação às produções dos alunos faz parte do dia a dia do professor.

Segundo as orientações presentes no Padrão Referencial de Currículo do Ensino Médio de Língua Estrangeira Moderna (Rio Grande do Sul, 1998, p. 29), a frequência da correção depende de questões como:

- interferência na comunicação (erros que causam uma quebra na comunicação);

4 Para Truscott (1996, p. 329), correção gramatical quer dizer: correção de erros gramaticais com o objetivo de melhorar a habilidade do estudante de escrever com acurácia.

- frequência (erros muito frequentes);
- foco pedagógico (erros relacionados com o foco de ensino no momento);
- generabilidade da regra (regras de fácil generalização);
- estigmatização ou irritabilidade (erros estigmatizados ou que irritam o interlocutor) e
- número de aprendizes envolvidos (muitos alunos cometem o mesmo erro).

Como professora e aluna, penso que abandonar completamente qualquer forma de correção é exagero. Concordo com as orientações trazidas no Referencial acima exposto quando diz que problemas de inteligibilidade devem ser corrigidos, pois causam problemas de comunicação. Também acredito que a correção de questões gramaticais de fácil generabilidade deva ser feita, visto que pode auxiliar os alunos na compreensão de determinadas regularidades da língua alvo. O foco pedagógico é outro fator bastante relevante quando corrigimos uma produção escrita do aluno. Se o curso que o aluno está fazendo tem entre seus objetivos o ensino de recursos linguísticos, não vejo por que não corrigir os pontos gramaticais trabalhados nas aulas. Todos esses pontos também influenciam na avaliação do aluno, uma vez que o que se está avaliando é o rendimento desse aluno em relação aos objetivos ao longo do curso.

A seguir veremos como a avaliação de produções escritas ocorre no contexto de ensino de Cursos do PPE.

A avaliação de produção escrita no contexto do PPE

Segundo Schlatter (2007), os cursos do PPE apresentam como orientações teóricas e diretrizes didático-pedagógicas o uso da linguagem como ação social (Clark, 2000), focalizando o ensino e a aprendizagem numa perspectiva social e situada (Rio Grande do Sul, 2009) por meio do ensino por tarefas (Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009) e por projetos pedagógicos (Rio Grande do Sul, 2009) e

tendo na noção de gêneros do discurso (Bakhtin, 2003; Bakhtin; Volochinov, 2006) os critérios para elaborar as situações de comunicação presentes nas tarefas.⁵

A avaliação do rendimento dos alunos, sendo parte importante do processo de ensino e aprendizagem, é um assunto muito discutido pelos professores. Levando em conta a orientação teórica dos cursos, o aspecto mais importante nas avaliações é o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo, ou seja, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto, nos mesmos moldes da avaliação proposta no Exame Celpé-Bras. Em cada tarefa proposta em sala de aula,⁶ há sempre uma ação a ser feita, com um propósito claro de comunicação, direcionada para um ou mais interlocutores (Brasil, 2011, p. 5). Como exemplo, podemos citar: escrever uma carta (ação) para o secretário municipal de transportes da cidade (interlocutor) sugerindo mudanças para a melhoria do transporte público (propósito), com base na leitura (ação) de uma notícia de jornal a respeito dos problemas do transporte público.

A avaliação das tarefas é feita com base em três aspectos de forma integrada:

[...] adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais). (Brasil, 2011, p. 6).

5 “Uma tarefa pedagógica consiste no planejamento e em orientações de atividades (conjunto de ações) que serão realizadas pelos participantes de um contexto educacional; consiste em um plano, uma proposta do que fazer (de atividades pedagógicas futuras)”. (Bulla; Gargiulo; Schlatter, 2009, p. 4).

6 Para efeitos deste trabalho, estamos nos referindo as tarefas de produção escrita.

Como a avaliação no contexto comunicativo se dá através do uso adequado da língua para praticar ações, o aspecto primordial da avaliação da produção escrita será o cumprimento do propósito de comunicação solicitado na tarefa, ou seja, a adequação ao contexto é o aspecto mais importante. Isso quer dizer que, mesmo que um aluno apresente uma boa adequação linguística, mas não cumpra com o propósito da tarefa, sua produção escrita será avaliada como inadequada. A orientação para os cursos do PPE é estimular os alunos a usar a língua portuguesa para se comunicar, independentemente dos recursos linguísticos que possuam. Através dos diferentes cursos, os alunos vão adquirindo e aperfeiçoando sua capacidade de comunicação e sendo instrumentalizados com recursos linguísticos cada vez mais complexos da língua.

Sabemos que os referenciais teóricos que temos, às vezes, não são colocados em prática por diversos motivos. Por isso, este estudo se faz importante para refletirmos e analisarmos até que ponto o que colocamos em prática reflete a nossa concepção de uso da linguagem.

O contexto da pesquisa

Participaram da pesquisa três professoras do PPE, as quais chamaremos neste trabalho de Carolina, Beatriz e Giovana, com idades entre 25 e 33 anos, todas com Licenciatura em Letras. Na ocasião, uma professora estava cursando Doutorado e outra Mestrado, ambas com ênfase em Linguística Aplicada. As três iniciaram sua experiência no ensino de português como LA no ano de 2005 no PPE. As professoras foram escolhidas para participarem desta pesquisa por possuírem alunos falantes de espanhol em suas turmas e por trabalharem com cursos em três diferentes níveis, a saber, Básico para Falantes de Espanhol (nível básico – atualmente referido como Português para Falantes de Espanhol), Leitura e Produção de Texto II (nível intermediário) e Avançado (nível avançado).

Foram recolhidas 12 produções escritas (de 11 alunos) do Curso Básico para Falantes de Espanhol, 9 produções (de 5 alunos) do Curso de Leitura e Produção de Texto II e 6 produções (de 3 alunos) do Curso Avançado. Todas as produções tinham sido devidamente corrigidas pelas professoras das turmas. Essas produções foram analisadas para saber que tipo de correção as professoras realizaram – se, por exemplo, escreveram comentários sobre a adequação do texto à tarefa, se marcaram (sublinharam ou circularam, por exemplo) palavras e frases que julgaram necessitarem de correção etc. – e para que, no decorrer da entrevista, pudéssemos discuti-las.

Após o recolhimento e a análise dos textos, realizou-se uma entrevista com cada professora para conversarmos sobre as seguintes perguntas, entre outras: O que consideras uma boa produção escrita no nível X? Ao fazer a correção, quais os critérios que utilizas? Como são definidos esses critérios? Os alunos sabem quais são esses critérios? Os critérios mudam de acordo com o nível ou com as necessidades do aluno? Todas as entrevistas seguiram a forma de conversa e foram gravadas em áudio para serem transcritas posteriormente.

Alguns excertos transcritos das entrevistas foram usados para explicitar as respostas das professoras e para discutir as questões propostas neste artigo. Também usamos algumas produções textuais de alunos dos três cursos em foco para exemplificar algumas questões discutidas durante as entrevistas.⁷

A avaliação e a correção das produções escritas

Nesta seção, discutiremos os critérios de avaliação e correção das professoras relacionando-os com o conceito de uso de linguagem adotado pelo PPE da UFRGS.

7 O uso das entrevistas e das produções textuais foi autorizado por professoras e alunos através de um termo de consentimento informado. Para fins desta pesquisa, os nomes dos alunos e das professoras foram alterados.

O estabelecimento de critérios de avaliação e correção

Basicamente, os critérios de avaliação adotados pelas três professoras vão ao encontro da orientação teórica dos cursos que ministraram, a qual focaliza o uso da linguagem através do trabalho com tarefas. Todas disseram que o mais importante na hora de avaliar uma tarefa é ver se o aluno cumpriu sua proposta, sendo que, para elas cumprir a proposta da tarefa significa:

Os critérios para corrigir são estabelecidos, depende de cada tarefa, mas sempre levando em conta se eles cumprem o propósito, se a interlocução está adequada, se ele se colocou naquele papel solicitado no enunciado da tarefa. (Giovana).

Cumprir a tarefa, em termos de todos os aspectos, o aspecto discursivo, também no aspecto linguístico, no aspecto textual, que a gente vai ter, por exemplo, as marcas do gênero, que dependendo do texto que a gente está escrevendo são mais ou menos marcadas, mas, por exemplo, se eu estou escrevendo uma carta, eu vou ter uma abertura, um fechamento, essas coisas assim. (Carolina).

Então, cumprir o propósito é fazer o que foi pedido, e fazer o que foi pedido é se colocar na posição enunciativa, é cumprir a ação que foi pedida, é fazer o que foi pedido, por exemplo, denunciar, avaliar, reclamar para o vizinho, defender um ponto de vista do tipo: o aborto tem que ser legalizado, as drogas têm que ser legalizadas em discurso numa assembleia, por exemplo, é um discurso formal, para uma plateia, então isso é uma coisa.

Outra é: que entra também em termos de alcançar a tarefa, de atingir o objetivo da tarefa, é o tipo de texto que foi pedido, por exemplo, se foi uma carta para o leitor. Outra coisa que é superimportante como boa produção é ser clara no que tu estás falando, ou seja, no que tu

estás escrevendo. Então, uma boa produção escrita é: conseguir fazer, alcançar, cumprir essa tarefa, que é todas essas coisas que a gente já falou. E que seja em português. (Beatriz).

Conforme Scaramucci (1995), é possível que a maior vantagem da utilização de tarefas seja a apresentação de um propósito ou objetivo claro, o qual estabelece o contexto e os limites da avaliação, ou seja, o tipo de desempenho que se espera do aluno. A situação comunicativa presente em uma tarefa envolve o autor do texto, que escreve seu texto para um ou mais interlocutores, com um propósito de comunicação. Todos esses aspectos estão presentes nos depoimentos das entrevistadas.

As professoras explicitaram que o que conta na avaliação é o cumprimento da proposta da tarefa. No entanto, no momento da correção dos textos, outros aspectos são levados em conta pelas professoras como, por exemplo, aspectos linguísticos como os tempos verbais trabalhados em aula. O estabelecimento dos critérios de correção e de avaliação é feito no início do semestre e leva em conta os objetivos de cada curso.

No início das tarefas de produção textual eu defini algumas coisas, o que é relevante na hora da correção, e daí a especificidade de cada tarefa: o que eles tinham que prestar atenção, na hora de produzir; o público-alvo; o porquê que eles estão escrevendo e as diferentes maneiras. E daí alguns textos a gente lia em aula para ver se cumpriam esses critérios. (Giovana).

Uma das professoras adotou critérios diferentes de correção das produções de seus alunos visando atender às diferentes necessidades deles. Para os alunos que estão no Brasil com o objetivo de fazer pós-graduação, os critérios de correção são mais rígidos do que para os demais, sem, no entanto, mudar os critérios de avaliação – os quais são iguais para toda a turma.

Tem outra particularidade que é essas pessoas aqui que estão no Brasil pra fazer pós-graduação. Então, eles vão escrever teses de doutorado e dissertação de mestrado, então eles pediram, querem fazer, tipo a Teresa, me pediu um livro de como escrever artigos científicos. Então eles querem um nível de escrita, de exigência de como escrever em português que é diferente do resto da turma. Então, também acho que cabe esse tipo de explicação e esse tipo de refinamento. E eles até me perguntam o que é mais comum, que tipo de palavra é mais comum. (Beatriz).

A professora Carolina disse que, por ter começado a dar aula para a turma depois do início do semestre, não teve uma conversa com os alunos para explicitar exatamente quais os critérios de correção que adotaria, mas falou que, ao longo das correções que foi realizando, os alunos foram percebendo o que era mais importante focalizar no momento de escreverem seus textos.

Na verdade, essa turma, eu não tive uma conversa desse tipo, porque essa turma foi, por diversos motivos, por diversas razões de organização, eles tiveram mais de um professor, e eu entrei e já peguei o bonde andando, e nunca conversei com eles sobre isso. Claro, é uma coisa que eu faço muito mais quando trabalho só com leitura e produção de textos, mas no caso deles, é uma turma de básico pra FE, e eu trabalho várias coisas, trabalhamos todas as habilidades, então eu nunca explicito totalmente, porque na verdade o grande foco está no cumprimento da tarefa. Mas, no caso dos FE, tem toda a influência de léxico, então tu acabas sempre marcando essas coisas, né? E isso aqui claro que, eles já me conhecem..., então, a gente tem um conjunto de textos corrigidos e tal, mas às vezes eu acho, eu tenho consciência de que eu careço de uma, digamos, de uma grade, alguma... convencionar um pouco mais a minha sinalização no texto porque não é uma coisa regular, a gente vai marcando. (Carolina).

Em suma, as professoras afirmam que, em geral, estabelecem critérios de avaliação e correção no início semestre, levando em conta

os objetivos do curso. Às vezes, pode ocorrer de se considerar também os objetivos de cada aluno.

Como os critérios de correção são colocados em prática

Podemos perceber que os critérios de correção que foram estabelecidos pelas professoras também são colocados em prática por elas. Através da análise dos textos corrigidos pelas professoras (Figuras 1 e 2), vemos que observam o cumprimento do propósito da tarefa, o que fica evidenciado, principalmente, no comentário de Beatriz no texto de nível intermediário (Figura 2), embora o comentário “Bom texto, Rosana!”, no texto de nível básico, também pudesse ser interpretado dessa forma. Por outro lado, o que afirmam em relação à correção de aspectos locais – que fazem correções linguísticas – também pode ser observado nas marcações e correções em ambos os níveis.

Todas as professoras disseram não dar notas para as produções individualmente. Carolina diz ter sua própria tabela na qual faz uma classificação dos textos como bom, muito bom, etc., mas que, na verdade, o que ela avalia é o engajamento do aluno:

O que avalio mais, o que tem muito peso para mim é o engajamento do aluno, por exemplo, mesmo que o aluno tenha dificuldade, se eu sei que ele se esforça muito, que está colocando energia naquilo, então para mim ele é muito bom. Então, não tem a ver só com proficiência, ou com... entende? O cara pode ter dificuldade, mais dificuldade que os outros, mas se ele se empenha, isso para mim conta muito. (Carolina).

As outras professoras disseram que a avaliação ocorre no final do semestre, quando reúnem os textos dos alunos para verificar a evolução de cada um. Dependendo do curso, os alunos têm de produzir um número específico de textos para obterem um bom conceito ou também precisam reescrever algumas produções.

15/04/2008.

opção 1. Coloque-se no lugar de mulher da história.
Escreva uma carta para ser publicada na seção
"CARTAS DO LEITOR" de um jornal, denunciando
o fato e avaliando o que aconteceu.

Jornal: "CARTAS DO LEITOR"

Prezados leitores:

Meu nome é Isabela e acabo de ler para vocês esta história de sucesso.
com o título: "SURPREENDIDO E ASSALTADO".

Faz uns dias eu fui assaltada por um ladrão na rua, ele queria
minha bolsa e como não queria complicitar eu entreguei para ele, mas
chegou um policial e me ^{tentou me} ajudar, ele foi para pegar a bolsa
que ^{eu entreguei} o ladrão nas mãos, quando fiquei ^{surpresa} por dois homens
se abraçarem na rua, ele dois se conheciam e gritavam, "como vai Isabela?"
tudo bem, sendo".

^{eu vou} ^{para} ^{at} ^{negotiar} ^{com} ^o ^{policial} ^{para} ^{que} ^{eu} ^{possa} ^{ter} ^{uma} ^{coisa} ^{para} ^{os} ^{dois} ^{homens}.
Passou mais de ^{três} minutos e o policial não fazia nada, eu me
aproximei à delegacia mais perto que tinha, ali falei com os policiais e

eles foram ao tribunal juntos, ali estavam os dois sentados na mesma
cadeira, com ^{uma} ^{peça} ^{de} ^{pena}, e quando entrou o juiz, ficamos todos ^{surpresos},
eles três se conheciam, riram e abraçaram; eles três não fazem nada mais
que rir e mais rir.

Finalmente, terminaram os ^{três} ^{juizes} e os abraços e começou o ^{juízo}.
Ao final, ^o ^{juízo} terminou com a sentença de: O policial, foi ^{restrito}
por quinze dias de seu salário e o ladrão dez meses de cadeia, ou seja,
um pouco mais e quem tem problemas com ^o ^{juízo} sou eu.

^{mas} ^{isso} ^é ^{uma} ^{coisa} ^{que} ^{eu} ^{espero} ^{que} ^{esta} ^{cartinha} ^{os} ^{faça} ^{um} ^{sorriso} ^{na} ^{face}, são tempos difíceis, mas ^{isso} ^{não} ^é ^{tudo} ^o ^{melhor},
sempre tem coisa boa. ^{mesmo} ^{tudo} ^é ^{mal}.

Um abraço e que vocês tenham um bom dia

Isabela "dois".

Bom dia, Rosana! Parabéns.

Figura 1 Produção textual de nível básico – Professora Carolina.

Fonte: Kraemer (2008, p. 27).

A12
p. 75 - Cartas ao Leitor - denunciando e avaliando o fato no lugar da mulher
Teresa

Comentários.
Omo texto, Teresa! Lindo! Contaste maravilhosamente bem a história! Parabéns! Tuas referências ao interlocutor (aos leitores, "os cidadãos" que queres alertar, mexer...) e o modo como naraste a história foram lindos! O propósito do teu texto está bem claro.
Ache muito interessante, em especial, esta parte: "Espero que esta carta seja lida em massa e sirva de alerta para que a sociedade porto algrense fique de olho em suas autoridades, e exija delas o estrito cumprimento de seu dever, que é proteger e cuidar de nós." Ficou lindo, parabéns!
Ao longo do texto abaixo, coloque algumas sugestões pi melhorar tua produção.
Qualquer dúvida, me pergunta.
Sjs,
Beatriz

Carta ao Leitor

Não tem dúvida que estamos vivendo um clima de insegurança em nossa cidade. E essa insegurança não só está nas ruas, mas também no sistema policial e judiciário deste país, que parecem estar nas mãos dos criminosos.

A experiência que tive no fim de semana anterior leva-me a essa conclusão.

O dia sábado, à volta das 10 da manhã, fui até o banco por dinheiro, e como precisava comprar comida, caminhei até o supermercado mais perto.

Depois de ter caminhado três quarteirões, um homem jovem, baixinho, magro, de roupas sujas e com uma cicatriz no rosto, apontou-me uma pistola, e com um tom de voz forte e violento, pediu-me que entregasse para ele minha bolsa.

Minha primeira reação foi de muito susto, fiquei apavorada, não conseguia nem me mover, nem falar, assim que o ladrão pegou minha bolsa e falou palavras para mim.

Ainda assustada, vi um policial chegar e apontar uma arma para o ladrão pelas costas. O bandido ficou surpreso e levantou os braços em sinal de rendição. Ao virar e ver o policial, seus olhos brilharam e, sorrindo, os dois abraçaram-se e cumprimentaram-se. Eram amigos.

Eu não estava acreditando no que estava acontecendo. Criminosos, e autoridade policial compartilhando insinuas como parceiros, ficando do mesmo lado, representando a inegável corrupção que infelizmente também invade as forças policiais do Brasil.

Fiquei irritada, indignada, com a sensação de que nós, os cidadãos, estamos sozinhos ante a violência e insegurança que tem se apossado de nossa sociedade.

Tirei a bolsa das mãos do bandido e decidi apresentar uma queixa no distrito policial, pois situações como essa não poderiam acontecer jamais.

Enquanto isso, os "velhos amigos" continuaram conversando na metade da rua e na frente das pessoas que passavam por lá.

Aos dois dias de ter dado minha queixa, fui citada ante o tribunal para uma audiência. Policial e criminoso também foram chamados.

Enquanto aguardávamos pelo juiz, eu pensava positivamente que fatos como o que eu passei não aconteceriam de novo, que os cidadãos voltariam a acreditar em nossas autoridades, e na certeza de que aqueles encarregados de cuidar de nossa tranquilidade e segurança, fariam seu trabalho corretamente.

O juiz apareceu na sala e todo mundo levantou-se, mostrando respeito. Ele foi até seu lugar e, ao dar início à audiência, pediu que bandido e policial apresentassem-se na sua frente para escutar a queixa que eu tinha dado contra deles.

O que aconteceu depois ainda é inacreditável para mim.

Policial, ladrão e juiz resultaram velhos amigos e ao reencontrarem-se, ficaram emocionados, e até poderia dizer, contentes.

É claro que minha queixa foi retrada. O policial voltou ao seu trabalho assim como o ladrão, quem continua delinquindo.

Espero que esta carta seja lida em massa e sirva de alerta para que a sociedade porto algrense fique de olho em suas autoridades, e exija delas o estrito cumprimento de seu dever, que é proteger e cuidar de nós.

Por enquanto eu continuo na minha luta por conseguir que tanto o policial como o ladrão sejam indiciados, e que este caso se torne um exemplo do que não pode seguir passando em nosso Brasil.

Teresa Ramos
Porto Alegre, 22 de abril de 2008

Deleted: ai

Deleted: ra

Comment [G1]: Acho que esta frase poderia estar no 1º parágrafo. Acho que parágrafos de uma só frase seriam pi lugares bem específicos. Por exemplo, nesse tipo de texto que estás fazendo, acho que podes tentar organizar tua narrativa por blocos de parágrafos que contem diferentes partes da história, ao invés de vários novos parágrafos, entendes?

Comment [G2]: "tu" e referência é "eu"?

Comment [G3]: "pegar dinheiro" ou "para pagar dinheiro". "Por dinheiro" significa que você foi porque alguém te pagou para ir, entende?

Deleted: com

Comment [G4]: acho que não precisa, pois fica implícito

Deleted: ra

Deleted: ra

Deleted: a

Deleted: a

Comment [G5]: É mais comum se usar a preposição antes ("se abraçaram e se cumprimentaram"), mas como estás escrevendo para um jornal, podes usar depois do verbo tranquilamente.

Deleted: --

Deleted: --

Deleted: e

Comment [G6]: Não sei, normalmente "se compartilharam algo". Outra opção seria tirar o "compartilhando".

Deleted: há

Deleted: do

Deleted: o

Comment [G7]: Sugerir mudar aqui, já antevendo o que vem depois na história, mas "podem" está certo também, ok?

Deleted: é

Comment [G8]: Não entendi o que quer dizer "na metade da rua".

Comment [G9]: "chamada"?

Deleted: o

Comment [G10]: antes de verbos, não se usa crase.

Deleted: a

Deleted: u

Deleted: --

Deleted: é

Deleted: ra

Deleted: --

Deleted: em

Deleted: oo

Deleted: é

Comment [G11]: Eu prefiro "que"

Deleted: ou

Comment [G12]: "acontecendo"

Deleted: e

Figura 2 Produção textual de nível intermediário – Professora Beatriz.
Fonte: Kraemer (2008, p. 28-29).

Para sinalizar se o aluno cumpriu a tarefa ou não, as professoras costumam colocar recados no início ou no final do texto.

Mas cada texto tem um comentário do tipo, “não consegui entender esse texto” ou “conseguiu”. Para mim o que vale é o comentário aqui de cima [referindo-se ao comentário escrito na parte de cima do texto do aluno], e isso eles sabem. Para mim não é o que tem aqui do lado [referindo-se ao comentário escrito ao lado do texto do aluno] é para eles melhorarem no texto, é para eles saberem o que é espanhol e o que é português. O que vale para mim é ter cumprido a tarefa. (Beatriz).

Como vimos, além de escreverem pequenos recados dizendo se a tarefa foi cumprida ou não e se os aspectos de adequação contextual foram observados, as professoras fazem correções de aspectos discursivos (coesão e coerência) e aspectos linguísticos (léxico e gramática). Podemos ver, nos textos, que as professoras fazem correções de palavras que estão escritas em espanhol (sinalizando de diferentes formas: circulando, escrevendo que aquela palavra está em espanhol, escrevendo a palavra adequada em português), fazem correções que dizem respeito ao uso adequado de certos verbos – por exemplo, no texto 1, a professora escreveu que usamos os verbos “fazer” ou “registrar” uma queixa e não “pousar” como foi usado pelo aluno. No texto 2, também vemos outros tipos de correções, como exclusão de desinências verbais (pareceram – parecem), correções com comentários ao lado do texto de por que se está sugerindo aquela mudança (...foi até o banco por dinheiro). Comentando essa frase, a professora explica que a aluna deve usar “pegar dinheiro” ou “para pegar dinheiro” porque “por dinheiro” significa que ela foi até o banco porque alguém a pagou para ir.

Resumindo, podemos dizer que as professoras são coerentes com seus critérios teóricos e práticos de avaliação e correção, uma vez que o que foi estabelecido no início dos diferentes cursos se manteve até o término dos mesmos.

Particularidades de correção e avaliação das produções dos FE: elas existem?

Para a professora que trabalha com nível básico, os alunos hispanofalantes necessitam de um controle maior por parte do professor e de automonitoramento. Ela admite corrigir mais itens nos textos desses alunos do que em textos de alunos falantes de chinês ou inglês, por exemplo.

Tem coisas que eu corrijo no texto de um FE que eu não corrijo num texto de um aluno de outro país, por exemplo, um texto de um chinês, um texto de um coreano, um texto de um falante de inglês. Eu acho, na minha opinião que, o aluno FE, ele carece mais, exatamente pela proximidade da língua, de ser tudo tão parecido, de que o cara realmente não se dá conta. Então, eles manifestam muito a necessidade de terem, de serem mais controlados de fora, o que eu acho que falta um pouco é assumir um pouco desse controle também. (Carolina).

Já as professoras dos cursos de nível intermediário e avançado disseram não terem nenhuma particularidade no momento da correção das produções de seus alunos FE.

Todo mundo recebe igual. Todo mundo recebe comentários. Comentários antes do texto e ao longo do texto também. E... o ao longo do texto esses são sobre dificuldades de entendimento, em termos de sentido, pontuais, do tipo, essa frase ou parágrafo: “no way”, ou “o que isso tem a ver?”, ou “essa parte ficou incoerente com o resto do texto”, ou explicações gramaticais, ou correção explícita mesmo assim do tipo, troca, exclui. (Beatriz).

No caso da professora Beatriz, por trabalhar especificamente com Leitura e Produção Textual, há outra particularidade, que acabou sendo observada somente com as produções dos alunos hispanofalantes. Como todos estavam no Brasil para fazer pós-graduação, pediram um maior rigor na correção de seus textos. Por esse motivo,

Beatriz disse corrigir tudo em suas produções por não conhecer outra forma melhor de fazer com que percebam as diferenças entre o português e o espanhol.

A mesma professora observou que a correção está diretamente ligada às necessidades dos alunos e às particularidades de cada um, pois não adianta, por exemplo, fazer comentários em um texto sendo que o aluno nem vai lê-los depois.

Acho que correção tem muito a ver com as particularidades, tem muito a ver com o que os alunos estão querendo mesmo, porque tem uns que nem leem, eu acho que nem olham, então eu só estou apontando as coisas, eu não estou mais fazendo perguntas, então assim, eu faço comentários do tipo cumpriu tarefa – que é o que faço com todo mundo – ou não cumpriu por isso, por isso e por isso e pronto, entende? Eu não vou mais fazer perguntas porque é o que eu disse pra eles: “Eu estou falando com as paredes porque vocês não me respondem, e se vocês não estão dispostos ao diálogo, eu não vou conversar”. Agora quem está, do tipo a Teresa e a Yuliana, eu vou continuar a fazer mil perguntas, cada vez mais. (Beatriz).

A professora do nível avançado, embora afirme não observar nenhuma particularidade na hora da correção dos textos dos FE, diz que, para esses alunos, costuma marcar bem as interferências da língua materna: “E os FE, claro, muitos dos erros a gente vê que se repetem, por exemplo, trocar o b pelo v. Então eu costumo marcar bem para eles verem essas coisas. Isso que eles cometem com frequência” (Giovana).

Como resumo desta seção, podemos dizer que a professora de nível básico afirma que tem critérios diferenciados na hora de corrigir produções de alunos FE, e que julga necessário desenvolver neles a prática de monitoramento da escrita, conscientizando-os das diferenças entre as línguas. Já as outras professoras, talvez por trabalharem com níveis mais altos de proficiência, disseram não seguir

nenhum critério distinto para a correção dos textos. O que todas revelaram fazer em comum foi marcar as influências do espanhol ao longo dos textos, sem que isso, contudo, fosse motivo para desvalorizar a produção escrita do aluno. Como pode ser observado nas correções feitas, elas tendem a marcar as palavras escritas em espanhol ou com influência do espanhol, o que evidencia a necessidade de mostrar ao aluno onde estão as diferenças entre as línguas.

Nesse sentido, a busca por “mais rigor/exigência nos critérios e padrões com o sentido de apertar a sensibilidade a desajustes, erros ou inadequações imperceptíveis aos aprendentes de outro modo”, apontada por Almeida Filho (1995, p. 19), parece orientar as professoras nas suas afirmações e nas suas correções, quando afirmam que há uma necessidade de conscientizar o FE sobre as diferenças entre as duas línguas e que o fato de, muitas vezes, já partirem de uma produção mais adequada quanto ao cumprimento da tarefa leva a um movimento corretivo mais localizado. Entendo que, se essa for a necessidade percebida por alunos e professores, é necessário, não obstante, que se reflita sobre o que justifica esse movimento, reconfigurando a motivação baseada na incompetência e na fossilização do aluno para o desejo de uma participação mais adequada às expectativas relacionadas à aceitabilidade e à acurácia exigidas em determinadas situações de comunicação.

Correção: fazê-la ou não?

As três professoras afirmam corrigir principalmente porque os alunos pedem.

Esses alunos eu estou marcando todos os erros porque me pedem. Eles querem ver todos os erros. Tu sabes que antes eu deixava correr, passava batido por muitos erros. Escolhia algum aspecto, mas agora na turma de avançado eles ficam parece ansiosos para ver todos os erros e daí eu comecei a marcar todos. Mas eu acho que eles estão escrevendo muito para ver os erros. Eu acho que eles já têm essa crença... por mais que eu

quisesse trabalhar essa questão da diferença de que tu podes cumprir o propósito mesmo com erros, acho que eles não aceitam isso. Eu acho que eles acham que eles estão escrevendo e eles estão ali é para parar de cometer erros de português mesmo que seja, enfim, tanto faz se é uma carta para um amigo ou se é uma carta formal, eles querem não cometer erros. Essa é a impressão que eu tenho. Se eu deixo de corrigir alguma coisinha eles reclamam, “Mas não é assim? Olha aqui, tu não apontaste?” (Giovana).

Eu não consigo, eu corrijo tudo. Eu até perguntei uma vez, pessoal vocês não ficam assim meio chateados, porque fica cheio de marcação, né? Tipo, ai, meu Deus! O que é isso no meu texto? Mas a Teresa é uma que diz: “Não, Beatriz, pelo amor de Deus, eu adoro. (Beatriz).

Todas as professoras disseram que sabem da existência de várias pesquisas dizendo que corrigir não contribui para a aprendizagem, e que, de alguma forma, estão de acordo de que não se deve corrigir tudo.

Às vezes, eu aponto coisas no texto mesmo sabendo que, bom, que talvez o cara não vá assimilar aquilo ali, não vá assimilar aquela mudança tão rápido, mas eu considero que não dá para deixar passar certas coisas. (Carolina).

Mesmo que eu saiba que talvez não funcione, pelo que a gente vê nas pesquisas que a gente leu lá no seminário, acabo fazendo isso, de marcar todos os erros. (Giovana).

No entanto, como o propósito das produções escritas dos FE normalmente se cumpre, as professoras passam a dar atenção e a corrigir aspectos relativos ao léxico e à gramática.

Talvez nesse nível avançado como são menos “as inadequações” e como os propósitos normalmente se cumprem da tarefa que a gente pede,

talvez seja válido apontar assim esses erros, esses detalhes da língua. (Giovana).

Quando questionadas sobre os resultados das correções, a professora do nível avançado disse, no primeiro momento, não ter notado uma melhora nas produções dos alunos, mas depois, disse que pode ter um resultado positivo:

Não sei se assim como eu estou fazendo de escrever e voltar para eles funciona. Eu não consegui perceber se esse aluno específico conseguiu melhorar porque eu corriji isso ou aquilo. Eu teria que pegar todos os textos e olhar de cada aluno específico, mas como são 18 e eu peço uma ou duas produções por semana, é muita coisa para corrigir, não tem como ficar voltando, mas seria o ideal de fazer. É, o resultado eu acho que corrigir assim como eu estou fazendo, eu acho que até tem o resultado, não sei se nesse nível... eu acho que tem sim de ficar corrigindo essas coisas. (Giovana).

Eu aponto coisas nos textos, e eu noto que os textos seguintes já estão melhores. É, exatamente, funciona. Eles gostam de ser corrigidos e aquilo tem um efeito. Então eu noto que isso é legal, de acordo com as produções, as coisas vão... o cara vai prestando mais atenção e aqueles problemas que haviam antes, aquelas inadequações vão diminuindo, sabe, então isso é legal. (Carolina).

Podemos dizer que, apesar da incerteza de bons resultados com as correções, as professoras continuam praticando-as, e isso, segundo elas, em grande parte pela exigência de seus alunos, os quais acreditam melhorarem suas produções ao receberem-nas corrigidas. As próprias professoras também não deixam de acreditar que as correções feitas, mesmo não tendo um resultado perceptível a curto prazo, podem ajudar os alunos. O papel da correção na aprendizagem ainda é uma questão em aberto. Qualquer que seja esse papel, no entanto,

a correção parece ser uma prática normalizada em aulas de língua, já que o que, em geral, busca-se no ensino são oportunidades para o desenvolvimento da proficiência para responder às demandas de aceitabilidade e às preferências linguísticas em diferentes práticas de uso da língua. É necessário, portanto, que as práticas de correção continuem sendo constantemente repensadas e discutidas com outros colegas e com nossos alunos, a fim de que possamos encontrar melhores formas de produzir bons textos em língua portuguesa.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo iniciar uma investigação acerca dos critérios que os professores do PPE adotam no momento de corrigir as produções textuais de seus alunos FE e também quais são as particularidades que eles adotam ou não no momento de avaliar esses alunos. Para isso, investigamos se os critérios que as professoras disseram estabelecer no início dos cursos que ministraram eram os mesmos critérios colocados em prática.

Nos níveis intermediário e avançado, as professoras disseram não estabelecer diferenças na hora de corrigir as produções de seus alunos FE e de outras línguas em relação aos aspectos de adequação contextual e de adequação discursiva, sendo que, nesses termos, todos recebem o mesmo tipo de correção. O que pode variar é a particularidade apresentada por cada aluno em relação aos aspectos de adequação linguística. Nesse sentido, as professoras afirmam corrigir todas as influências do espanhol presentes nos textos, para que os alunos possam se dar conta de que sua língua materna é diferente da língua-alvo. De acordo com as professoras, dependendo dos objetivos que estes apresentem, como, por exemplo, aprender a escrever em português com a meta de escrever uma tese de doutorado nessa língua, o professor pode estabelecer critérios mais rígidos de correção de suas produções escritas, embora não haja mudança nos critérios de avaliação.

A professora do nível básico afirmou que, no caso dos FE, ela faz correções em suas produções que não faz nas produções de alunos falantes de outras línguas. Ela acha que por causa da proximidade das duas línguas, há aspectos que não se pode deixar passar, que os alunos têm que separar desde o início o que é português e o que é espanhol.

Todas as professoras citaram a dificuldade de estabelecer critérios de correção para as produções de seus alunos FE e de outras línguas (principalmente em níveis mais avançados), uma vez que seus textos normalmente cumprem os propósitos das tarefas solicitadas. Talvez, por adotarem a perspectiva comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas, as professoras achem difícil avaliar as produções de seus alunos, avaliar no sentido de dar um conceito para cada produção, e, por isso, adotam uma forma de avaliação que considera o engajamento dos alunos na escrita de seus textos, a evolução deles ao longo do semestre e o cumprimento de um número específico de produções estabelecidas pelo curso.

Mesmo afirmando e efetivamente corrigindo vários aspectos nos textos de seus alunos, as professoras parecem seguir suas concepções teóricas de uso da linguagem como forma de interação no mundo, uma vez que elas privilegiam o cumprimento da tarefa de produção, independentemente do número de inadequações linguísticas produzidas (levando em conta também os aspectos linguísticos trabalhados em cada curso). Para elas, o mais importante é o que conta na hora de avaliar uma produção é cumprir a proposta da tarefa solicitada, o que reflete as orientações teóricas dos cursos do PPE.

No entanto, como podemos perceber, quando tratamos de correção, parece que há certa insegurança nos professores de qual é a melhor maneira de lidar com as produções de seus alunos: corrigir ou não corrigir? Qual é a melhor forma de ajudar o meu aluno a escrever melhor? Realmente, essas são perguntas que não têm uma resposta única e definitiva e, por isso, nós professores continuamos a pesquisar e a debater sobre isso.

Por esta pesquisa ter um corpus reduzido e por ter sido realizada dentro de um contexto específico de ensino de português como língua adicional, acredito que mais pesquisas devam ser realizadas tendo por objetivo analisar os diferentes critérios de correção e avaliação, não só de produções escritas, mas também de produções orais de alunos oriundos de diferentes países.

Por entender que a avaliação deve ser um objeto constante de reflexão e discussão de professores, e porque não, de alunos, para que juntos possamos encontrar outras e melhores formas de aprender e ensinar, encerro este trabalho com as palavras de Hoffmann (2001, p. 13):

O grande dilema é que não há como ensinar melhores fazeres em avaliação. Esse caminho precisa ser construído por cada um de nós, pelo confronto de ideias, repensando e discutindo, em conjunto, valores, princípios, metodologias.

Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-21.
- ALTENHOFEN, V. T.; SCHLATTER, M. Ensino e avaliação de rendimento em alemão como língua estrangeira para falantes de dialeto. *Revista Contingentia*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 101-110, nov. 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF, 2011.
- BULLA, G. da S.; GARGIULO, H.; SCHLATTER, M. Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI). In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS, 2., 2009, Córdoba/Argentina. *Actas digitales* [...]. Córdoba: PlasmaMedia, 2009. 1 CD-ROM. p. 1-12.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 2000.

FERREIRA, I. A. A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la? In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 39-48.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Meditação, 2001.

KRAEMER, F. F. *Avaliação de textos escritos em Português produzidos por falantes de espanhol*. 2008. 44 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

MENTI, M. de M. *O que norteia a escolha de professores de língua estrangeira por diferentes tipos de feedback*. 2006. 179 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 125-172.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. Divisão do Ensino Médio. *Padrão referencial de currículo: Ensino Médio – área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua estrangeira moderna*. Porto Alegre, RS, 1998.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, M. Ensino de Português como língua estrangeira: perspectivas de intercâmbio Brasil-China. In: SEMINÁRIO DE INTERCÂMBIO DE ENSINO DE CHINÊS E PORTUGUÊS, 2007, Beijing, Shanghai, Macau. Apresentação: 29 maio 2007.

SERAFINI, M. T. *Como escrever textos*. Tradução Maria Augusta Bastos de Matos; adaptação Ana Maria Marcondes Garcia. São Paulo: Globo, 1991.

TRUSCOTT, J. The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, Ann Arbor, v. 46, n. 2, p. 327-369, 1996.

WEIGLE, S. C. *Assessing Writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

Análise e avaliação de textos: planejamento para a participação crítica e autoral de educandos em práticas sociais almejadas

Caroline Scheuer Neves

Neste artigo, trago um recorte da minha dissertação¹ (Neves, 2018), na qual busquei reunir e sistematizar orientações para o planejamento de programas de ensino voltados ao desenvolvimento de projetos de aprendizagem vinculados a uma proposta curricular para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) organizada a partir de temáticas, gêneros do discurso e projetos de aprendizagem. De modo mais específico, tive como objetivo tratar do planejamento que fiz de dois programas de ensino para o desenvolvimento de dois projetos para o curso Intermediário II² do PPE/UFRGS com base no currículo elaborado por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) para o Programa.

Os programas de ensino planejados por mim se referem a um recurso de planejamento do professor para uma organização prévia geral de projetos que poderão ser desenvolvidos com um grupo de alunos para alcançar os objetivos planejados, constituindo-se em um ponto de partida informado e preparado para o desenvolvimento das aulas e para posteriores ajustes necessários com base em negociações com os alunos. A fim de levar a cabo o planejamento dos

1 Trabalho orientado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

2 O Intermediário II é um dos cursos de referência do PPE, além do Básico I, Básico II, Intermediário I e Avançado. São chamados dessa forma por serem a base para o nivelamento dos demais cursos oferecidos para cada um dos níveis.

programas de ensino de projetos de aprendizagem, discuti aspectos que fundamentam escolhas para os programas de ensino, abordando os elementos necessários para o seu desenvolvimento e organização: o diagnóstico do contexto de ensino e a reflexão do professor sobre as temáticas delimitadas e suas possíveis relações com os alunos e esse contexto; a definição de possíveis gêneros do discurso tendo em vista as participações sociais desejadas; a busca por textos com vistas a levantar possíveis problematizações relevantes para os projetos de aprendizagem; o estudo e a pré-seleção de textos para a construção de um repertório pertinente, adequado e desafiador para o nível dos alunos; o delineamento de atividades de compreensão oral, leitura, produção oral e escrita, estudo de recursos linguístico-discursivos, e de etapas necessárias para alcançar os objetivos previstos.

Tendo em mente esses elementos, busco, neste artigo, tratar mais especificamente do estudo e da pré-seleção de textos a partir dos quais será possível desenvolver um trabalho para a compreensão e apropriação de funções e características do gênero estruturante do projeto e de diferentes perspectivas da sua temática. Se lidamos com uma proposta curricular como a de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), elaborada com base em temáticas e na noção bakhtiniana de gêneros do discurso, pensando o “como ensinar” a partir de projetos de aprendizagem, o trabalho com textos se configura como o cerne das atividades desenvolvidas em aula, sendo necessário, portanto, refletir e discutir a respeito da seleção de textos como parte imprescindível do planejamento de programas de ensino e de aula do professor.

De acordo com Hernández (2004), o trabalho por projetos não estabelece um método, uma receita ou fórmula didática, caracterizando-se por ser uma postura pedagógica que entende que o foco do processo de aprendizagem está na resolução de problemas significativos para os alunos, problemas ou temas-problemas selecionados em conjunto com a turma a partir, por exemplo, de uma

situação que um aluno apresenta ou de uma sugestão do professor. Esses problemas, por sua vez, “geram uma série de necessidades de aprendizagem que vão dando o eixo de estudo e pesquisa ao grupo” (Leite; Mendes, 2004, p. 6). Para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, a progressão curricular proposta por Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) propõe gêneros do discurso estruturantes com base em uma noção de uso da linguagem como um conjunto de práticas sociais, historicamente construídas e dinâmicas, por meio das quais nos comunicamos e agimos no mundo, interagindo com outros e construindo com eles o nosso fazer cotidiano (Clark, 2000).

Entendendo que o uso da língua é social e se atualiza em enunciados concretos e únicos de participantes em distintas esferas da atividade humana (Bakhtin, 2003, p. 261), cada uma com sua função socioideológica particular (educacional, jurídica, religiosa, cotidiana etc.) e suas condições concretas específicas (organização socioeconômica, relações sociais entre os participantes da interação etc.), Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são tipos relativamente estáveis de textos historicamente construídos e que vão se estabilizando nas diferentes esferas. Os gêneros, para o falante, funcionam como um indicador social para a construção do enunciado, tendo em vista os vários aspectos envolvidos: quem fala; com quem; com que objetivo; em que modalidade: falada, escrita, sinalizada ou híbrida; por meio de qual suporte: telefone, jornal, internet, entre outros; através de qual formato (Schoffen, 2009, p. 92). Ao mesmo tempo, para o interlocutor, os gêneros criam expectativas de como serão as ações e orientam em relação ao novo no interior dessas ações, ajudando no reconhecimento de semelhanças para tornar o novo em algo familiar e proporcionando oportunidades de adaptação da sua forma às novas circunstâncias (já que suas fronteiras não são estanques e precisas) (Schoffen, 2009, p. 92).

Considerando as questões apresentadas, podemos pensar as aulas de língua adicional como o lugar em que gêneros do discurso podem ser recriados por meio da leitura e da produção significativa de

textos, e, dessa maneira, estamos levando em conta esferas da vida que irão fazer parte do trabalho em aula. Nessa direção, também estaremos possibilitando que os conhecimentos aprendidos tenham impacto na participação dos alunos em tais esferas. Portanto, utilizar a perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso para o ensino da língua “significa também pensar nas relações possíveis entre os alunos e as esferas da vida a que os gêneros pertencem” (Simões et al., 2012, p. 78). Nesse sentido, o objetivo de ensinar gêneros discursivos, conforme Schlatter e Garcez (2012, p. 87), é oportunizar ao aluno aprendizagem(ns) sobre as expectativas ligadas aos textos usados nas mais diversas esferas da atividade humana, “posicionando-se em relação aos sentidos e ao texto em si e participando através deles nas esferas que já conhece ou das quais quer e poderá vir a participar”. O trabalho com o texto torna-se ponto de partida e de chegada, sendo o centro das tarefas planejadas pelo professor.

Quadro 1 Critérios para a seleção de textos autênticos.

Seleção de textos	
Gênero do discurso	O texto apresenta características de que fazemos uso para reconhecê-lo como do gênero em questão.
Tema	<ul style="list-style-type: none"> • O recorte temático do texto preferencialmente relaciona-se com o tema do projeto. • O tratamento dado ao tema no texto oportuniza reflexão em torno dele e de valores vigentes e oportuniza a formação de uma coletânea de textos que envolvem diferentes vozes sociais. • O texto oportuniza o estabelecimento de relações com o contexto de atuação dos alunos e a aprendizagem de novos conhecimentos.
Uso da língua	<ul style="list-style-type: none"> • Os aspectos linguístico-discursivos presentes no texto são adequados aos conhecimentos prévios dos alunos, apresentando também desafios. • O uso da língua no texto é adequado tendo em vista as condições de produção e as características que oferecem certa estabilidade ao gênero.

Fonte: Neves (2018, p. 99).

A fim de elucidar e exemplificar os aspectos envolvidos no estudo e na escolha de textos para o trabalho em aula, analiso, neste artigo, dois manifestos a partir dos critérios do Quadro 1 (Neves, 2018), considerando o primeiro inadequado e segundo adequado. Como é possível observar, o quadro traz critérios relacionados a gênero do discurso, tema e uso da língua, focalizando a seleção de textos relevantes e adequados para os alunos. Antes de iniciar a análise dos manifestos, faço algumas considerações na próxima seção a respeito dos alunos do Intermediário II, para quem a análise e a seleção (ou não) dos textos se direcionam.

Contexto de ensino para a análise dos textos

Para contextualizar a análise dos textos, realizada com base nas características dos alunos do Intermediário II, apresento brevemente esse público. De acordo com o perfil dos alunos do PPE traçado por Kraemer (2012), eles são jovens adultos de diferentes nacionalidades, em contexto de imersão, com motivações pessoais e profissionais para estudar PLA, circulando em práticas sociais que envolvem situações da vida cotidiana, atividades que precisam realizar no Brasil em interações com brasileiros em contexto social e profissional e necessidades comunicativas relacionadas a tais situações e atividades. Além disso, consideram importante lidar com questões que tratam de aspectos da cultura brasileira.

Conforme a grade avaliativa de compreensão e produção escrita do teste de nivelamento desenvolvido por Santos (2007) para o PPE,³

3 Alunos novos, para se matricularem no PPE, devem fazer um teste de nivelamento para ser possível verificar e indicar o nível mais adequado conforme seu conhecimento prévio de português. Para a realização do nivelamento, o PPE utiliza dois testes elaborados por Santos (2007), que avaliam leitura e escrita (Prova Escrita) e compreensão e produção oral (Entrevista), e um teste elaborado por Souza (2016), que avalia compreensão e produção escrita. Santos (2007) descreve os níveis Básico I e II e Intermediário I e II. Souza (2016) contempla também o nível avançado no teste de nivelamento que propõe.

alunos de nível Intermediário II cumprem as tarefas do teste de nivelamento com adequação ao contexto de produção delimitado pelo enunciado da tarefa e são capazes de articular com mais autonomia as informações do texto-base na sua produção textual do que alunos de nível Intermediário I. No nível Intermediário II, os alunos apresentam vocabulário bastante amplo na sua produção escrita. Já as inadequações linguísticas nos dois níveis intermediários assemelham-se, apesar de serem menos frequentes no Intermediário II, como narrar no passado e falar sobre rotinas do passado (descrever ações, pessoas, ambientes etc.).

Segundo a grade avaliativa de compreensão e produção escrita elaborada por Souza (2016) para o teste de nivelamento que propõe para o PPE, alunos do nível Intermediário II cumprem adequadamente uma das duas tarefas propostas no teste (identificar e elencar informações encontradas no texto lido), sendo que finalizam a outra (produção textual a partir do texto lido), cumprindo com seus propósitos, mas podem realizá-los de modo superficial, ao contrário de alunos do nível Avançado, que cumprem adequadamente ambas as tarefas. Além disso, alunos do Intermediário II não utilizam muitas marcas claras de interlocução nos seus textos, em oposição a alunos do Avançado, e não os desenvolvem tanto quanto alunos do Avançado, podendo apresentar frases pouco articuladas. Em ambos os níveis, os alunos apresentam vocabulário amplo, sendo que alunos do Intermediário II apresentam poucas interferências de outras línguas e alunos do Avançado raramente apresentam interferências.

Com base no perfil dos alunos do Intermediário II e nos critérios apresentados no Quadro 1, trataremos agora dos manifestos, mais especificamente, da sua análise e avaliação. A partir disso, será possível elucidar a seleção de um deles, considerado adequado, e a exclusão do outro, avaliado como inadequado, fazendo uso na prática dos critérios definidos.

Análise e avaliação de textos: exclusão de um manifesto

Um dos programas de ensino proposto em Neves (2018) se refere a um projeto que trata da produção de um manifesto contra o consumo inconsciente de um produto para ser publicado no *blog* “Conexão PPE” e/ou no jornal impresso “Conexão PPE” e afixado no Campus do Vale da UFRGS. Nesta seção, analiso um manifesto que encontrei em buscas *online* e que avaliei como inadequado para compor o repertório de textos do programa de ensino do projeto, descartando-o. Ainda que apresentasse características que levassem ao seu reconhecimento como do gênero manifesto e que fosse apropriado a alunos do Intermediário II em termos de recursos linguístico-discursivos, não avaliei o texto como adequado em relação à construção da interlocução e respectivos propósitos e ao uso de recursos da língua.

Um manifesto, de acordo com Bortulucce (2015, p. 6), é um gênero que tem “caráter persuasivo, que se propõe a declarar publicamente princípios específicos, chamando a atenção do público, incitando à ação e alertando para a necessidade de realização de algum tipo de mudança”. Conforme a autora, a sua repercussão depende da sua circulação: quanto mais circular entre as pessoas, maior será sua repercussão, e vice-versa. Além disso, ainda que a estrutura de textos desse gênero seja, de certa forma, livre, há elementos que historicamente se tornaram reconhecíveis para os participantes em termos de organização e estrutura, extensão, propósitos, usos da língua: “o texto, que não deve ser nem demasiado curto nem muito extenso, possui estrutura de dissertação e tom de convocação, com presença de vocativos” (Bortulucce, 2015, p. 6), contando normalmente com uma linguagem mais formal, apesar de haver espaço para ela variar, um título, o local, a data e os signatários.

O manifesto exige que o autor do texto se coloque como agente em um debate público, o que demanda a realização de escolhas de forma muito refletida em relação a efeitos de formalização envolvidos (Rio Grande do Sul, 2009). Há, então, consequências para vários planos

de constituição do texto, levando em conta que o autor precisa realizar previsões e, a partir delas, decidir os componentes relacionados ao contexto (para quem, com que objetivo, em que situação) e à composição do texto, por exemplo, fatos (envolvendo, então, descrição e narração), informações de outras fontes, opiniões de autoridade, vozes sociais relevantes (além da própria), o quanto incluir desses elementos no texto, de que forma organizá-los, qual vocabulário e estruturas linguísticas usar.⁴

Começamos olhando a página em que o primeiro manifesto sobre o qual discutiremos se encontra (Figura 1), sendo possível notar que ela faz parte do “Portal do meio ambiente”, o primeiro nome disponível na parte superior da página, e que esse portal está relacionado à “Rebia”, referente à associação “Rede Brasileira de Informação Ambiental”, sobre a qual há algumas informações no espaço inferior da página.⁵ A partir disso, pode-se ter uma noção do contexto em que a publicação do texto foi realizada, ou seja, um *site* destinado a tratar de questões ambientais, ligado a uma associação sem vínculos partidários ou religiosos e voltada para a cidadania socioambiental, que pretende compartilhar e tornar acessível informação e educação.

4 É fundamental que o professor atue como pesquisador, estudando de modo mais aprofundado os gêneros a serem trabalhados em aula em termos de suas funções sociais e características, a fim de planejar para promover oportunidades significativas de aprendizagem, isto é, oportunidades que estabeleçam desafios (acessíveis) aos alunos em relação a conhecimentos sobre o gênero e sua relação com a temática em foco, usos da linguagem e efeitos de sentido construídos a partir do uso de determinados recursos linguístico-discursivos.

5 “Uma associação sem fins lucrativos, independente, sem vínculos partidários ou religiosos, que visa contribuir para a formação e fortalecimento da cidadania socioambiental planetária através da democratização da informação ambiental e da educação plural, com uma visão plural e democrática da questão socioambiental e da sustentabilidade[...].” (Movimento Ambientalista Os Verdes de Tapes/RS, [2018?]).

Sobre a Rebia | Portal do Meio Ambiente | Revista do Meio Ambiente | Escritor Vilmar Berra




Início Quem somos Editorias Projetos Fóruns Colaboradores Contato Q pesquisar...

Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente

Ligado 10 Junho 2010. Publicado em Biodiversidade. Acessos: 2944

Curtr 0
Tweet
+
Share



Transformado pelo Ser Humano numa gigantesca laia de lixo, o Planeta Terra avisa. Salvem os rios, os animais, as árvores, o ar, o solo, ou salve-se quem puder...

Alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade, e nos deparamos com os céticos que não acreditam que este elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra.

As modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir, "se" as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios continuarem poluídos, se os animais se extinguirem, se o ar tornar-se irrespirável e não existir mais água em condições de

Login / Cadastro

Nome de Usuário

Senha

Lembrar-me

[Esqueceu sua senha?](#)
[Esqueceu seu usuário?](#)
[Criar uma conta](#)



Figura 1 Página em que está publicado o texto “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”.

Fonte: *Print do Portal do Meio Ambiente* (Movimento Ambientalista Os Verdes de Tapes/RS, [2018?]).

Ao ler o texto, que segue na Figura 2, é possível observar algumas características que propiciam o reconhecimento do gênero manifesto, por exemplo, os autores apresentam o texto como manifesto no seu título, “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”, o que não necessariamente o caracterizaria como um texto desse gênero, mas associado a outros aspectos, podemos reconhecê-lo como tal: há uma assinatura ao final do texto, “Movimento ambientalista Os Verdes de Tapes/RS” (l. 30); pode-se distinguir o seu caráter de alerta e de denúncia em relação a uma situação problemática envolvendo mudanças na natureza prejudiciais para ela e conseqüentemente para os seres humanos, bem como um posicionamento contra a forma de conduzir a vida por meio de determinadas práticas sociais (“consumo de produtos industrializados, facilidade do descartável, necessidade de tecnologia”, l. 16-17; uso de máquinas, computadores, internet, l. 19), argumentando-se que essa é a fonte de destruição do planeta e do

que vem ocorrendo e afetando a vida (poluição, secas, doenças). O texto está na modalidade escrita e tem a internet como suporte (meio de publicação), características relacionadas ao gênero manifesto, considerando os textos de tal gênero em circulação hoje.

Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente	
1	"Transformado pelo Ser Humano numa gigantesca lata de lixo, o Planeta Terra avisa:
2	Salvem os rios, os animais, as árvores, o ar, o solo, ou salve-se quem puder...".
3	Alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade, e nos
4	deparamos com os céticos que não acreditam que este elo quebrado do Homem com o
5	Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra.
6	As modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo,
7	sem que paremos para refletir; "se" as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios
8	continuarem poluídos, se os animais se extinguiem, se o ar tornar-se irrespirável e não
9	existir mais água em condições de uso para saciar a sede e fazer brotar as lavouras que
10	irão saciar a fome do habitante deste planeta. O que ocorrerá?
11	Os dados atuais deparam-nos com níveis de poluição e destruição jamais vistos. As secas
12	e inundações trazem perigos para a saúde humana e do planeta.
13	A natureza faz rebrotar doenças tidas como erradicadas em meio à população, como a
14	leptospirose, a tuberculose, a malária e outras, lembrando a AIDS que ainda assola os
15	países africanos. A febre amarela e a gripe suína (H1N1) são os vírus da vez. Nada disso é
16	levado em conta, apenas pensam no consumo dos produtos industrializados, na facilidade
17	do descartável, na necessidade da tecnologia e nas suas formas de elevar o padrão de vida
18	do cidadão, que pode pagar e consumir.
19	Que vida poderá se elevar? Entre máquinas, computadores, virtualismo, Internet e outras
20	formas futuristas de existência? Não se dão conta de que a Cura e a Qualidade de Vida
21	plena existem exatamente naquilo que destruímos e este é o maior desrespeito a Vida, o
22	verdadeiro Crime.
23	Caminhamos em uma estrada incerta, em que o "futuro" está próximo e no futuro a
24	destruição das fontes de matérias primas estará ampliada pela explosão demográfica que
25	cresce exponencialmente no mundo, principalmente o Terceiro Mundo. Até quando?
26	O que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela omissão e conivência, para
27	entendemos que somos nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que
28	são praticadas contra a natureza e as futuras gerações.
29	Nós, que dizem, somos "seres humanos racionais".
30	Movimento Ambientalista Os Verdes de Tapes/RS
31	http://osverdestapes.blogspot.com

Figura 2 “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente”.

Fonte: Movimento Ambientalista Os Verdes de Tapes/RS ([2018?], grifos nossos).

Analisando as condições de produção em termos de interlocução, pode-se identificar o locutor do texto como Os Verdes no título do manifesto, “Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio

Ambiente”, e, ao final do texto, a que esse nome faz referência, “Movimento ambientalista Os Verdes de Tapes/RS” (l. 30). Portanto, sabemos que o texto dá voz a esse movimento e aos seus posicionamentos. Quanto aos interlocutores, é possível identificar algumas marcas, em negrito no texto da figura 2: o texto faz referência a “céticos” na linha 4 e, depois nas linhas 16 e 20, a “pensam” e “não se dão conta” respectivamente. Pode-se depreender que, nas linhas 16 e 20, os autores estão aludindo aos “céticos” que mencionaram no primeiro parágrafo, porém, como essas marcas estão distantes da referência que se faz no primeiro parágrafo, não se sabe ao certo se há essa relação, e o mesmo ocorre na linha 29, em “que dizem”, existindo dúvida se há referência a “céticos” ou a uma expressão que veicula impessoalidade. Além disso, as referências a “nós” ao longo do texto (l. 7, 11, 21, 23, 26, 27, 29) incluem os autores e os leitores, seguidores do *site* em que o texto foi publicado, “nós, que dizem, somos ‘seres humanos racionais’” (l. 29), “nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que são praticadas contra a natureza e as futuras gerações” (l. 27 e 28), o que pode trazer uma inconsistência em termos de interlocução.

Levando em conta os propósitos do texto em relação à interlocução, se o manifesto é dirigido aos “céticos”, poderia haver o objetivo de evidenciar o que o ceticismo dos “céticos” promove e de conferir a eles a devida responsabilidade frente às mudanças que vêm ocorrendo no mundo: “os céticos” não acreditam que o “elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra” (l. 4-5) e se atêm a práticas que não contribuem para a restauração de tal elo, pelo contrário, propiciam a sua quebra (“apenas pensam no consumo dos produtos industrializados, na facilidade do descartável, na necessidade da tecnologia [...]”, l. 16-17), não se dando conta de que “a Cura e a Qualidade de Vida plena existem exatamente naquilo que destruímos” (l. 20-21). Já se o manifesto é dirigido a todos nós, o propósito poderia ser o de chamar a atenção de leitores e simpatizantes para a realidade do planeta,

levando-os a refletir sobre “as modificações [que] estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir” (l. 6-7), os dados atuais de poluição e destruição (l. 11) e o que poderá acontecer se elas seguirem adiante, e convidando-os a assumir responsabilidade (“o que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela omissão e conivência, para entendermos que somos nós os responsáveis”, l. 26-27).

Poderíamos ainda considerar que o texto faz uma distinção entre “nós” e os “céticos”: “nós” não refletimos sobre como será o mundo se a sua destruição continuar (l. 7), “nós” caminhamos em uma estrada incerta (l. 23) e não temos outra opção a não ser culpar a nós mesmos pela omissão e conivência (l. 26) em relação à postura dos “céticos” em manter suas práticas destrutivas e não acreditar que elas causam danos à vida no Planeta Terra (l. 4-5; 16-18). Neste caso, o propósito seria alertar para que “nós” sejamos mais atuantes na conscientização dos “céticos” sobre a destruição dos ecossistemas e suas consequências.

A relação entre uma possível interlocução com “céticos” e “nós” em conjunto com a construção textual realizada no texto levam à dubiedade nas linhas 20 e 21 (“não se dão conta de que a Cura e a Qualidade de Vida plena existem exatamente naquilo que destruímos”): pode-se entender que certas pessoas (os céticos?) não enxergam que a cura e a qualidade de vida estão na natureza, nos ecossistemas, no planeta que nós (todos os seres humanos) destruímos, então todos estão participando dessa destruição, contudo algumas pessoas enxergam isso, como os autores do texto, e outras não, como os céticos; ou há um “nós” (sem os “céticos”) que está destruindo o planeta, e há os “outros” (os “céticos”?) que não estariam participando desse processo, mas seriam os que não se dão conta da destruição, o que seria uma contradição se o sujeito de “pensam” (l. 16) for “os céticos”, que, neste caso estariam somente pensando “no consumo dos produtos industrializados, na facilidade do descartável [...]” (l. 16-18) e, portanto, estariam participando das mudanças no planeta.

Além disso, pode-se notar, em vários trechos do texto, que a pontuação (uso de vírgula, ponto e vírgula, ponto) é utilizada de modo a criar quebras na construção das ideias. Já no primeiro parágrafo o uso da vírgula separando sujeito de verbo causa descontinuidade: “*alertamos que a destruição dos ecossistemas, ocasionam danos a humanidade*, e nos deparamos com os céticos que não acreditam que *este elo quebrado do Homem com o Meio Ambiente, é o responsável pelas modificações da vida no planeta Terra*” (l. 3-5, grifos meus). Ao longo da leitura do parágrafo, pode-se compreender que os autores procuram avisar e advertir sobre as consequências da destruição dos ecossistemas e evidenciar que há pessoas que não acreditam que essa destruição realmente cause mudanças na vida no Planeta Terra, contudo, até chegar ao final da leitura, passamos por algumas descontinuações e a necessidade de retomar o texto várias vezes por conta da pontuação equivocada. No segundo parágrafo, mais uma vez pode-se perceber uma ruptura na construção de ideias com o uso de ponto e vírgula e ponto final em lugares indevidos: o parágrafo inicia afirmando que há mudanças acontecendo no mundo e que não refletimos (“as modificações estão acontecendo, em toda a extensão de nosso país, continente e globo, sem que paremos para refletir”, l. 6-7), porém, como não temos uma continuidade, terminamos pensando “refletir sobre o quê?”, e é depois do ponto e vírgula que podemos ter acesso ao desenvolvimento dessa ideia. Na sequência, estabelecem-se hipóteses (“se as florestas da Amazônia desaparecerem, se os rios continuarem poluídos, se os animais se extinguirem [...]”, l. 7-10), e, após mais uma quebra (ponto), temos como as relacionar com um questionamento, “o que ocorrerá?” (l. 10).

Outro ponto problemático que se pode mencionar está relacionado ao que é possível inferir das últimas linhas do texto: “o que fazer e quem acusar, senão a nós mesmos pela omissão e conivência, para entendermos que somos nós os responsáveis por esta cadeia sucessiva de agressões que são praticadas contra a natureza e as futuras gerações” (l. 26-28) e “nós, que dizem, somos ‘seres humanos racio-

nais” (l. 29). Nesse trecho final, é retomada a imprecisão da interlocução em torno de “nós” e “céticos”: se inferirmos que “nós” se refere a seres humanos, então é possível entender que nós também somos responsáveis pela destruição da natureza e que o manifesto inclui a todos. Pensando em outra possibilidade, se “nós” faz referência a seres humanos, mas não inclui os “céticos”, então há o “nós” e os “outros”, e não existe outra alternativa a não ser “nós” nos acusarmos pela omissão e convivência, e o manifesto é dirigido somente a esse “nós”. Ainda que o texto apresente características que tornam possível o seu reconhecimento como do gênero manifesto, há questionamentos quanto à construção da interlocução e, portanto, aos propósitos que procura cumprir. Dessa forma, os autores parecem não se colocar de acordo com expectativas que existem quanto ao gênero manifesto, ou seja, como agentes em um debate público que exige uma tomada de decisões muito refletidas em relação a efeitos de formalização envolvidos, levando em conta seu caráter opinativo e argumentativo, o que resulta em consequências para diferentes planos da constituição do texto, incluindo imprecisões relacionadas a elementos de contexto relevantes – para quem e para que se está escrevendo.

Um dos outros planos de constituição do texto que são afetados relaciona-se a usos inadequados de recursos linguístico-discursivos (neste caso, a pontuação), implicando uma construção descontínua do texto, bem como incoerências, ausência de organização e conexão entre palavras e estruturas, problemas com os quais os leitores precisam lidar se optarem pela leitura integral do texto, desviando seu foco dos sentidos que se pretende construir ao longo dele. Ainda que possa ser considerado adequado a alunos de Intermediário II em termos linguístico-discursivos, o texto não se constitui em um exemplo apropriado de uso da língua tendo em vista as condições de produção e características do gênero e pontos problemáticos relacionados a elas.

Além disso, o plano composicional também é afetado tendo em vista a necessidade de se oferecer mais subsídios para que o leitor

possa desvendar o que se deseja veicular no texto. O texto não explicita a origem de fontes, opiniões de autoridade, vozes sociais relevantes, além da própria. Ao se tratar de um gênero como o manifesto, que envolve um debate público em que há posicionamentos tomados, espera-se que sejam elencados argumentos e que seja apresentada fundamentação de tais posicionamentos, possíveis reivindicações, solicitações, convites.

Sendo assim, o texto discutido não se configura como um texto exemplar do gênero. O uso desse texto em aula poderia, no entanto, ser considerado para a análise dos alunos e reflexão sobre aspectos problemáticos e soluções possíveis, dependendo do andamento do projeto, dos alunos e das escolhas feitas ao longo do caminho. Cabe ressaltar que a discussão realizada aqui em torno desse texto não pretende esgotar todas as questões que se poderia desenvolver em torno dele, mas apresentar aspectos que se tornaram relevantes para refletir sobre a sua inclusão ou não no programa de ensino do projeto.

Análise e avaliação de textos: seleção de um manifesto

Apresento agora um texto que considerarei adequado para compor a coletânea do gênero manifesto no projeto sobre o consumo inconsciente de um produto. O texto “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia – Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil” foi localizado em um *post* do *blog* “Ambiente-se” (Figura 3), em meio a pesquisas no Google. Percorrendo a página em que o *post* está publicado, nota-se, na parte superior, a indicação de que se trata de um *blog*, o nome do *blog* “Ambiente-se”, e junto uma foto que parece ser da autora. Também é possível perceber nesse espaço mais superior que o *blog* está vinculado ao jornal “Estadão”. Ao ler o *post* “Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel” (conferir Anexo 6 em Neves, 2018), ficamos sabendo que o manifesto foi organizado pelo Observatório do Clima, uma rede de organizações civis

que trabalha em diferentes frentes ambientais. Ao se entrar no *blog* (Figura 4), é possível ver que a autora, Giovana Girardi, é uma repórter experiente na área de questões ambientais. Nessa mesma página, há o acesso a outros *posts*, e nota-se que eles estão envolvidos com meio ambiente. Relacionando essas observações ao nome do *blog*, “Ambiente-se”, também se pode perceber que, no jogo de palavras, ele está voltado para questões ambientais.

ESTADÃO **Sustentabilidade** Assine Estadão

BLOGS **Ambiente-se**
Porque nosso planeta é um só

WhatsApp Facebook Twitter LinkedIn Email Print

Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel

Marina Silva, Izabella Teixeira, Rubens Ricupero, Carlos Minc e José Carlos Carvalho assinam com pelo menos outras 50 cientistas, médicos, ambientalistas e empresários e mais de 30 entidades uma carta em que repudiam a proposta por considerar que ela atenta contra os interesses da sociedade

Giovana Girardi
13 de junho de 2016 | 19h03

Cinco ex-ministros do Meio Ambiente do Brasil se juntaram em um Documento

MANIFESTO

PDF

DESTAQUES EM SUSTENTABILIDADE

Doação privada garante mais 1,2 mil hectare de Mata Atlântica em parque estadual de SP

Figura 3 Página do *post* “Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel” com discussão sobre o manifesto.

Fonte: Girardi (2016).

Podemos ter acesso ao manifesto por meio de um *link* de um arquivo em PDF fornecido pela autora no início e no final do *post*. Tal *link* nos leva a uma página com um arquivo em PDF somente com o manifesto, que apresenta o título “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”, e o subtítulo, com letra um pouco menor do que a do título, mas maior do que a utilizada no corpo do texto, “Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil”, o que pode ser observado na Figura 5. O título traz uma conotação apelativa, e o subtítulo identifica o texto como um manifesto e explicita o posicionamento contrário ao projeto de lei que libera carros de passeio a diesel no Brasil.

The image shows the homepage of the 'Ambiente-se' blog. At the top, there is a navigation bar with the 'ESTADÃO' logo on the left, the word 'Sustentabilidade' in the center, and a green button labeled 'Assine Estadão' on the right. Below the navigation bar, a circular profile picture is followed by the text 'BLOGS' and 'Ambiente-se' in a large blue font, with the subtitle 'Porque nosso planeta é um só' underneath. The main content area is split into two columns. The left column, titled 'ÚLTIMAS', contains two article teasers. The first article is titled 'Alertas de desmate na Amazônia em 10 meses já respondem por 92% das perdas no ano anterior' and includes a line graph showing deforestation trends. The second article is titled 'Desmatamento em áreas protegidas sobe 167%; parque no MT sofre com 'lavagem de gado'' and features a photo of a landscape with dead trees. The right column, titled 'SOBRE O BLOG', contains a bio for Giovana Girardi and a photo of a river flowing through a lush forest.

Figura 4 Página inicial do blog “Ambiente-se”.
Fonte: Girardi (2020).

Além da indicação de manifesto no título do texto, é possível notar as assinaturas ao final (dos ex-ministros do meio ambiente, demais profissionais e entidades mencionados no *post* do *blog*), bem como alguns outros elementos que podem compor um conjunto de características que nos levam a reconhecer tal texto como do gênero manifesto: em “repudiamos a proposição e exigimos sua retirada” (l. 3-4), há claramente o posicionamento contra o projeto de lei (já anunciado no subtítulo), bem como a reivindicação do manifesto, que se refere à exclusão de tal projeto, o que pode ser visto novamente no final do texto, em “o único destino aceitável para essa proposição legislativa é o arquivamento” (l. 51-52). No final do primeiro parágrafo, temos a argumentação de que o projeto de lei “atenta contra os interesses da sociedade brasileira” (l. 4-5), desdobrando-se

em quatro aspectos (l. 4-5), e é por causa disso que “repudiamos a proposição e exigimos sua retirada” (l. 3-4). Ao longo do texto, os quatro aspectos mencionados são desenvolvidos, construindo-se uma composição argumentativa para defender e fundamentar o posicionamento tomado e a exigência realizada. Tais aspectos dizem respeito a um atentado contra a democracia (segundo parágrafo – l. 6-11), a um atentado contra o meio ambiente (terceiro e quarto parágrafos – l. 12-27), à saúde pública (quinto parágrafo – l. 28-39) e à economia (sexto parágrafo – l. 40-50). Pode-se notar o uso de uma conotação apelativa em “atenta” e “atentado”, presente também no título do manifesto, como já mencionado. O texto está na modalidade escrita e é publicado na internet, em consonância com características relacionadas ao gênero manifesto considerando os textos de tal gênero em circulação atualmente.

Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia Manifesto contra o PL 1.013/2011, que libera os carros de passeio a óleo diesel no Brasil	
1	Uma comissão especial da Câmara dos Deputados votará nos próximos dias o
2	Projeto de Lei no 1.013/2011, que libera a fabricação e a venda de veículos leves
3	movidos a óleo diesel no país. Nós, signatários deste manifesto, repudiamos a
4	proposição e exigimos sua retirada, por considerarmos que ela atenta contra os
5	interesses da sociedade brasileira em pelo menos quatro aspectos.
6	Trata-se, primeiramente, de um atentado à democracia. O PL já foi examinado em
7	duas comissões da Câmara em 2014, e rejeitado em ambas – apenas para voltar à
8	tona por uma comissão especial criada em 2015. Desta vez, a proposta tem
9	caráter terminativo, ou seja, vai direto ao Senado sem passar pelo Plenário da
10	Câmara. Fazer avançar à sorrelfa uma proposição derrotada enfraquece a
11	democracia e envergonha ainda mais o Parlamento brasileiro.
12	O PL também atenta contra o meio ambiente, já que sua aprovação ampliará no
13	Brasil o uso do mais poluente dos combustíveis automobilísticos, além de
14	incentivar o uso do transporte individual. Isso poria o país, mais uma vez, na
15	contramão do planeta: cidades europeias como Londres e Paris já anunciaram o
16	banimento dos carros a diesel após 2020, e os combustíveis fósseis no sistema de
17	transportes estão com os dias contados após a assinatura do Acordo de Paris
18	sobre mudanças climáticas.
19	Segundo a Agência Internacional de Energia ¹ , para cumprir a meta do acordo do
20	clima de limitar o aquecimento global a menos de 2oC, será preciso que as
21	emissões do setor de transportes atinjam o pico e comecem a declinar ainda
22	nesta década, e o número de carros elétricos precisará chegar a 150 milhões em
23	2030. O PL 1.013 vai contra esses dois objetivos. Além disso, cria dificuldade
24	adicional para o cumprimento da meta (NDC) do Brasil, já que amplia a

Continua

Conclusão

25	participação de combustíveis fósseis na matriz e cria um desestímulo aos carros
26	a álcool – combustível que precisa ter seu uso enormemente ampliado para que o
27	Brasil possa cumprir a meta.
28	Veículos a diesel são fortes emissores de material particulado fino (PM2,5),
29	potencial carcinógeno humano, e de óxidos de nitrogênio (NOx), precursores do
30	tóxico ozônio troposférico. No Brasil, os limites de emissão dessas substâncias são quatro
31	vezes mais altos do que na Europa, o que torna inviável a instalação
32	de filtros de particulados como os que existem nos carros europeus. Mesmo que
33	os limites fossem menores, os filtros exigem um diesel com teor de enxofre
34	ultra baixo – e o Brasil ainda comercializa, fora das regiões metropolitanas, diesel
35	S500 (com 50 vezes mais enxofre do que o diesel vendido nas cidades). Com base
36	nessas condições, pesquisadores do Conselho Internacional de Transporte Limpo
37	estimaram ² que a liberação de carros de passeio a diesel no Brasil aumentaria as
38	mortes precoces por poluição do ar em 50% a 230% até 2050 – um saldo líquido
39	de até 150 mil óbitos adicionais.
40	Por fim, segundo o próprio Ministério de Minas e Energia, a liberação dos carros
41	a diesel no país não faz sentido do ponto de vista econômico. Mesmo com o
42	aumento da capacidade de refino nos últimos anos, o Brasil segue importando
43	óleo diesel: projeta-se que a dependência do Brasil de diesel importado seja de
44	17% em 2024 mesmo sem a liberação dos veículos leves ³ . Como o diesel tem
45	incentivos tributários devido à sua importância no transporte de cargas e no
46	transporte coletivo de passageiros, aumentar sua importação para atender a
47	veículos leves, num país que tem biocombustíveis em abundância, forçaria a uma
48	revisão dessa tributação especial, sob pena de causar ainda mais prejuízo à
49	Petrobras. Isso aumentaria o custo do transporte de carga no país – exatamente
50	o que os proponentes do PL dizem estar querendo evitar.
51	O PL 1.013 é uma violência contra a sociedade brasileira. O único destino
52	aceitável para essa proposição legislativa é o arquivamento.
	1 IEA, <i>Energy Technology Perspectives, 2016</i>
	2 http://www.energiaambiente.org.br/wp-content/uploads/2015/10/Diesel_veiculos_leves_ICCTZAM.pdf
	3 Apresentação de Marco Antônio Almeida, do MME, na comissão especial. Disponível em http://goo.gl/1p48lB
53	<u>Assinam este manifesto:</u>
	Adriana Fernandes - administradora
	Alfredo Sirkis - diretor-executivo do Centro Brasil no Clima
	Aquiles Pisanelli - engenheiro, Aqtra
	Bruno Fernando Riffel - geólogo, Leben Consultoria
	Calvin Iost - engenheiro ambiental, IRM
	Carla Vilela Jacinto - arquiteta
	Carlos Minc - ex-ministro do Meio Ambiente
	Carlos Eduardo Frickmann Young - professor do Instituto de Economia da UFRJ
	Daniela Reis - Minha Garopaba
	Délcio Rodrigues - físico, Global Strategic Communications Council
	Eduardo Jorge - médico sanitário, ex-secretário municipal do Meio Ambiente de São Paulo
	Fabio Feldmann - advogado e ex-secretário do Meio Ambiente do Estado de São

Figura 5 Manifesto intitulado “Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia”.

Fonte: Fernandes e outros (2016).

Levando em conta as condições de produção do texto, pode-se observar, no primeiro parágrafo, que há uma contextualização da situação na qual o manifesto se insere e se justifica, isto é, o texto apresenta que há um projeto de lei que libera a fabricação e a venda de veículos leves movidos a óleo diesel no Brasil e que ele será votado brevemente. Os locutores do manifesto, portanto, anunciam

o seu repúdio a esse projeto de lei e demandam a sua retirada, sendo que tais locutores podem ser identificados claramente no primeiro parágrafo, em “nós, signatários deste manifesto” (l. 3), aparecendo também em marcas verbais em “repudiamos” (l. 3), “exigimos” (l. 4), “considerarmos” (l. 4), e seus nomes e profissões e/ou locais de atuação profissional podem ser conferidos nas assinaturas.

Pode-se dizer que o manifesto está se dirigindo, ainda que não escrito explicitamente, a indivíduos com posição institucional, deputados da Câmara, os responsáveis pela votação do projeto de lei e quem poderia realizar a retirada do projeto, como reivindicado pelos signatários. Além disso, ao contar com a internet como suporte, o manifesto pode ter uma circulação que permite a ele atingir leitores que poderiam se unir aos signatários e apoiá-los em relação ao que apresentam e defendem, podendo-se inferir, então, que há um possível convite aos brasileiros para se tornarem parte do “nós” que aparece no primeiro parágrafo – o “nós” teria, dessa forma, uma função enunciativa marcada, tratando-se dos proponentes, e também estaria se referindo aos brasileiros em geral que venham a apoiar tal solicitação. Isso pode ser observado pelo exemplo do apoio que a autora do *blog* parece dar ao manifesto, já que publicou um *post* sobre ele, e da divulgação do manifesto no *blog*, que conta com leitores interessados nas postagens da autora e poderiam passar o manifesto adiante. Nesse sentido, ao se posicionarem contra o projeto de lei e demandarem publicamente que ele seja arquivado, é possível dizer que os signatários buscam interceder na votação do projeto de lei, de modo que ele seja retirado, e na maneira como cidadãos brasileiros podem vir a compreendê-lo, para que apoiem a sua exclusão e auxiliem na criação de uma rede de influência sobre o processo de votação dos deputados.

Como já mencionado e pode ser conferido na nominata ao final do manifesto, os signatários são profissionais e entidades de diferentes áreas, incluindo ex-ministros do meio ambiente, ambientalistas, pesquisadores da área de mudanças climáticas, energia e poluição

do ar, médicos, empresários, e entidades ligadas à pesquisa, ao meio ambiente, ao direito do consumidor e aos negócios. Dessa maneira, pode-se dizer que foi possível contar com diferentes vozes, fontes de informações e com opiniões de autoridade para conferir legitimidade aos argumentos apresentados no texto, os quais embasam a posição e a exigência defendidas e buscam influenciar de alguma forma o processo de votação do projeto de lei.

Entre o segundo e o penúltimo parágrafos (l. 6-50), pode-se encontrar informações que constroem a argumentação e tornam mais concreto ao leitor o quadro de danos à sociedade e ao meio ambiente que deve ser combatido e que pode ser evitado com o arquivamento do projeto de lei em questão. As informações correspondem a explicações relativas a cada um dos quatro aspectos da argumentação e envolvem conteúdos específicos de cada área a que tais aspectos fazem referência, criando-se uma base consistente para o posicionamento anunciado e a exigência realizada. Por exemplo, no segundo parágrafo (l. 6-11), ao demonstrar que o projeto de lei é um atentado à democracia no Brasil, apresenta-se a trajetória do projeto na Câmara e o seu caráter terminativo; no terceiro e quarto parágrafos (l. 12-27), ao se tratar do atentado ao meio ambiente, usam-se conteúdos relacionados à poluição, (uso de) diferentes combustíveis, aquecimento global, envolvendo o Acordo de Paris e dados da Agência Internacional de Energia; no quinto parágrafo (l. 28-39), com o desenvolvimento da questão relacionada aos danos à saúde pública que o projeto de lei pode acarretar, utilizam-se conteúdos ligados à composição do diesel, à poluição (e o controle dela), dados de mortes precoces por poluição do Conselho Internacional de Transporte Limpo; no sexto parágrafo (l. 40-50), em que se afirma que a liberação de carros a diesel não faz sentido economicamente, se faz referência ao Ministério de Minas e Energia (MME) e ao que já foi veiculado por ele, utilizam-se dados econômicos de uma apresentação de Marco Antônio Almeida, realizada quando ele era ministro do MME, e informações relacionadas à tributação e à importação.

Os quatro aspectos da argumentação e os conteúdos específicos presentes no desenvolvimento de cada um relacionam-se aos campos de atuação dos signatários, que conhecem o sistema político do Brasil e o caminho político percorrido pelo projeto de lei, sendo que há alguns que estão ligados ao meio ambiente, outros relacionam-se à saúde, e alguns estão associados à economia, conferindo maior fundamento à argumentação construída.

O texto levanta diferentes questões relacionadas ao projeto de lei discutido, entre elas, o consumo irresponsável de diesel e os aspectos ambientais envolvidos nessa situação. Além disso, o texto oferece oportunidades para reflexão em torno da importância que um projeto de lei tem e das consequências que ele pode acarretar; da relevância de um projeto de lei para a população e da relevância que o projeto de lei em discussão aqui parece apresentar para os signatários do manifesto e para a Câmara dos Deputados; dos interesses envolvidos na sua votação; da necessidade de considerar diferentes aspectos envolvidos na votação de um projeto de lei como o que é focalizado no manifesto que podem levar a várias decorrências em benefício ou em prejuízo da sociedade e do meio ambiente; da pertinência de envolver e trazer à tona diferentes vozes sociais para a discussão, como ocorre no manifesto em foco, a fim de não só criar uma rede mais ampla de relações entre informações, mas também de aferir maior fundamentação e consistência ao texto desenvolvido. Além disso, o texto propicia o envolvimento dos alunos com questões políticas do país, decisões que podem ter consequências políticas, ambientais, econômicas, de saúde pública tanto para quem é cidadão brasileiro quanto para quem não é, mas reside no Brasil, além de oferecer oportunidades para refletirem sobre o que vem ocorrendo no país em que estão vivendo, o que é tornado objeto de projetos de lei e o que não é, formas de mobilização civil, o que é considerado relevante a ponto de criar pronunciamentos e demonstrações públicas.

Quanto ao uso que se faz da língua e as características do gênero, o texto é consistente e bem organizado em relação à interlocução e ao

propósito, não havendo questões problemáticas que causem confusão, incoerência ou falta de coesão. É possível notar os usos da língua em conformidade com convenções da escrita e com registros cultos, a utilização de vocabulário técnico – que propicia a inscrição temática do manifesto e constrói a autoridade dos argumentos –, o uso de uma conotação apelativa no final do texto em “o PL 1.013 é uma *violência* contra a sociedade brasileira” (l. 51, grifo meu) e no que já foi mencionado em relação a “atentado” e “atenta”, presente no título e no corpo do texto, o que está associado ao gênero manifesto de modo geral. Isso ajuda na construção da interlocução do texto: pessoas ligadas à esfera pública, pessoas ligadas à esfera de autoridade e poder, de diferentes áreas do conhecimento, posicionando-se em relação a uma situação e buscando convencer deputados, bem como leitores que poderiam se configurar em apoiadores na defesa dos interesses da cidade, da população e do meio ambiente. Além disso, pode-se observar o uso de conectores na construção da argumentação, contribuindo para a formação de coesão no texto, por exemplo, “primeiramente” (l. 6), “também” (l. 12), “por fim” (l. 40); assim como o uso de locuções ao longo do texto tendo em vista o estabelecimento de relações coesas entre as ideias apresentadas nos parágrafos, por exemplo, “além de” (l. 13) e “além disso” (l. 23) (locuções de valor inclusivo), e “mesmo que” (l. 32) e “mesmo com” (l. 41) (locuções de valor contrastivo).

Pode-se dizer ainda que o vocabulário técnico utilizado, relacionado aos conteúdos específicos comentados previamente, bem como o vocabulário de conotação apelativa e certas expressões, como “atentado” (título, l. 6), “atenta” (l. 4, 12), “repudiamos” (l. 3), “voltar à tona” (l. 7-8), “à sorrelfa” (l. 10), podem trazer desafios aos alunos para lidar com o texto, mas desafios possíveis de serem enfrentados com a ajuda o professor ou de alunos mais experientes nessa área ou, ainda, com a proposição de tarefas preparatórias para a leitura e tarefas de leitura que busquem levar os alunos a construir as relações de coerência e coesão no texto. Além disso, o uso do dicionário pode fazer parte da aula.

Também algumas construções do texto podem merecer mais atenção no trabalho em aula por envolver diferentes relações em uma só frase a partir do uso de conectores, como em “o PL também atenta contra o meio ambiente, já que sua aprovação ampliará no Brasil o uso do mais poluente dos combustíveis automobilísticos, além de incentivar o uso do transporte individual” (l. 12-14), em que há uma explicação para o projeto atentar contra o meio ambiente a partir do conector “já que”, e, dentro dessa explicação, há uma relação de adição (“além de incentivar o uso do transporte individual”); e em “como o diesel tem incentivos tributários devido à sua importância no transporte de cargas e no transporte coletivo de passageiros, aumentar sua importação para atender a veículos leves, num país que tem biocombustíveis em abundância, forçaria a uma revisão dessa tributação especial, sob pena de causar ainda mais prejuízo à Petrobras” (l. 44-49), em que há uma explicação encaixada para se compreender por que aumentar a importação para atender a veículos leves forçaria a uma revisão da tributação especial (“devido à sua importância no transporte de cargas e no transporte coletivo de passageiros”).

Com base na análise dos textos apresentada a partir dos critérios sugeridos anteriormente, pode-se avaliar o texto discutido como adequado ao trabalho em aula. O texto é acessível a alunos de nível intermediário e oferece desafios, que deverão ser foco de ensino e de elaboração de tarefas específicas.

Considerações finais

Neste artigo, busquei realizar um recorte do trabalho que desenvolvi em Neves (2018), no qual organizei e sistematizei orientações para o planejamento de programas de ensino de projetos de aprendizagem, tendo como ponto de partida um currículo construído a partir de temáticas, gêneros do discurso e projetos que têm como objetivo criar oportunidades de uso e reflexão da língua portuguesa

para participação em práticas sociais. Para o planejamento dos programas de ensino, realizei diferentes ações e passei por diferentes etapas, entre elas, a análise e a pré-seleção (ou não) de textos encontrados em pesquisas *online* para o trabalho com a temática e o gênero estruturante do projeto. O estudo e a escolha cuidadosa de textos autênticos são essenciais quando o foco é o trabalho com gêneros do discurso. A interação significativa com textos de referência e com tarefas integradas de leitura/compreensão oral, estudo do texto, e escrita/produção oral pretende construir a integração entre leitura, escrita e análise linguístico-discursiva, prestando atenção no que pode ser considerado relativamente estável no gênero em foco, nas variações possíveis e nos efeitos de sentido dos recursos utilizados.

Tendo isso em mente, apresentei a análise de dois textos do gênero manifesto, desenvolvida com base em critérios estabelecidos para a seleção de textos voltados ao estudo do gênero estruturante do projeto e à ampliação e ao aprofundamento de conhecimentos sobre a sua temática. Fazendo uso na prática dos critérios definidos, foi possível avaliar os textos: um deles foi considerado adequado e, assim, selecionado, enquanto que o outro foi considerado inadequado, o que levou a sua exclusão. Todo esse processo de estudo e escolha de textos, a partir dos quais o professor planeja o programa de ensino do projeto e posteriormente as aulas referentes a ele, está relacionado ao objetivo de expandir a circulação do aluno em diferentes gêneros, o que significa promover oportunidades para o uso contextualizado da língua e para a reflexão sobre como sujeitos podem ou não vir a participar de distintos grupos e práticas sociais, considerando os valores sociais presentes. Em outras palavras, “significa compreender e ampliar o leque de escolhas possíveis para enfrentar os desafios de novas práticas sociais e para adaptar-se, quando desejado ou necessário, a diferentes usos da linguagem” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 138). Assim, um dos pontos centrais para a sala de aula é a utilização de textos que atualizam gêneros discursivos que fazem parte de distintas práticas sociais relevantes.

Referências

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BORTULUCCE, V. B. O manifesto como poética da modernidade. *Literatura e Sociedade*, São Paulo, v. 21, n. 21, p. 5-17, 2015.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49- 71, jan./mar. 2000.
- FERNANDES, A. *et al. Um atentado contra a democracia, o ambiente, a saúde e a economia*. 2016. Disponível em: https://www.oc.eco.br/wp-content/uploads/2016/06/Manifesto_PL1013_site.pdf. Acesso em: 31 mar. 2017.
- GIRARDI, G. Ambiente-se (blog). *Estadão.com.br*, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/ambiente-se/>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- GIRARDI, G. Ex-ministros do ambiente pedem rejeição a projeto do carro a diesel. *Estadão.com.br*, São Paulo, 13 jun. 2016. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/sustentabilidade/ambiente-se/ex-ministros-do-ambiente-pedem-rejeicao-a-projeto-do-carro-a-diesel/>. Acesso em: 10 jun. 2022.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 2-7, jan./jun. 2004.
- KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.
- LEITE, L. H. A.; MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. *Revista de Educação*, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 25-29, jan./jun. 2004.
- MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 2013. 218 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- MOVIMENTO AMBIENTALISTA OS VERDES DE TAPES/RS. Manifesto de Os Verdes no Dia Mundial do Meio Ambiente. *Portal do Meio Ambiente*. Disponível em: <http://portaldomeioambiente.com.br>. Acesso em: 19 mar. 2018.

- NEVES, C. S. *O planejamento de programas de ensino para o desenvolvimento de projetos de aprendizagem em português como língua adicional*. 2018. 183 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1. p. 53-172.
- SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. 179 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SOUZA, F. S. de. *Avaliação de nivelamento no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS: uma proposta de novos instrumentos avaliativos de leitura e escrita*. 2016. 81 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

Proposta de critérios norteadores para produção de manual didático de Português brasileiro como Língua Adicional

Letícia Soares Bortolini e Tanara Zingano Kuhn

Esta contribuição tem como objetivo apresentar os critérios norteadores que fundamentaram a elaboração do livro para ensino de português como língua adicional de nível inicial *Bate-Papo – curso de conversação em português brasileiro* (Bortolini; Kuhn, no prelo a). A partir da retomada de referenciais teóricos sobre as concepções de linguagem, identidade e aprendizagem, originalmente discutidos em Bortolini (2006), avançamos a reflexão, sistematizamos os critérios orientadores da produção e propomos a análise de algumas atividades didáticas¹ de forma a ilustrar a operacionalização dessas concepções na criação de nosso livro.

Antes de descrevermos a estrutura do *Bate-Papo*, é importante introduzir, brevemente, nosso entendimento de que o ensino de línguas adicionais tem como objetivo educacional a formação de membros competentes em comunidades de prática (Lave; Wenger, 1991), o que por sua vez demanda o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes de línguas e da sua proficiência sociolinguística. Uma comunidade de prática pode estar relacionada a diferentes domínios da vida social (laboral, escolar, comercial, religioso etc.) e a práticas sociais (ou fazeres sociais específicos), as quais são constituídas não apenas, mas muitas vezes centralmente,

1 Neste artigo, entendemos que *atividades didáticas* são as propostas de ação feitas nos enunciados do material didático analisado.

por interações linguísticas, e nas quais se engajam membros competentes de uma comunidade (Wenger, 1998). Durante a interação em qualquer âmbito da vida social, os participantes organizam suas ações de acordo com as ações dos outros e de acordo com o contexto em que estão situados, visando a seus interesses. Ao longo do tempo, a partir da interação repetida entre os participantes de uma comunidade de prática, recursos em comum – como hábitos, ferramentas, vocabulário, estilos etc. – são desenvolvidos, determinando a singularidade da prática social realizada por aquele grupo.

Já competência comunicativa, termo originalmente cunhado por Hymes (1972), refere-se, segundo Canale e Swain (1980), ao conhecimento linguístico dos indivíduos e ao uso adequado da língua em relação a quatro outras competências: a gramatical (conhecimento de regras gramaticais e palavras), a discursiva (conhecimento relacionados à coesão e coerência discursiva), a sociolinguística (conhecimento das regras sociais de uso da língua), e a estratégica (conhecimento que permite ao falante lidar com as possíveis quebras ou problemas na interação). Desse modo, o desenvolvimento da competência comunicativa de um usuário da língua está intimamente relacionado à oportunização de interações cujo foco sejam práticas sociais de uso da língua (determinado pelo contexto² e pelos propósitos comunicativos). Em consonância com essa perspectiva teórica, proficiência sociolinguística é entendida como ser capaz de participar, através do uso da língua, em diferentes atividades no mundo, demonstrando adequação a demandas contextuais diversas (Brasil, 2006).

O *Bate-Papo*, como sugere seu título, busca capacitar os estudantes para a participação em práticas sociais mediadas pela linguagem

2 Neste artigo, contexto se refere à soma dos seguintes aspectos comunicativos: domínio social específico em que acontece a prática linguística, identidades dos interlocutores participantes, suporte em que a prática linguística ocorre e ideologia subjacente à prática social e ao seu propósito.

com foco na interação oral em português brasileiro. Seu público-alvo são alunos que estão tendo seu primeiro contato formal com a língua. Defendemos, como explicaremos mais a seguir, que nosso livro pode ser usado por falantes de qualquer idioma, seja ele próximo ou distante do português. Como se vê no Quadro 1 abaixo, a progressão didática se dá por Módulos (três, no total), cada um deles composto por cinco Unidades Didáticas. Procuramos desenvolver, passo a passo, em cada Unidade, habilidades comunicativas e recursos linguísticos necessários para a realização da Tarefa Final no fechamento de cada Módulo. A Tarefa Final (seguindo a definição de *tarefa* de Brasil, 2006) é um convite a que os aprendizes realizem, por meio de ações, uma prática social (ou um conjunto de práticas sociais) com propósitos definidos, entre interlocutores específicos, atualizando o reconhecimento e o uso de diferentes funções comunicativas e recursos linguísticos estudados ao longo das Unidades que compõem o Módulo.

Quadro 1 Títulos dos Módulos, Unidades e Tarefas
Finais que compõem o *Bate-Papo*.

<p>Módulo 1: Fazendo amigos no curso de português Tarefa Final: produzir um vídeo-memória de apresentação da turma e registro do início da caminhada como falantes de português brasileiro.</p>	<p>Unidade 1: Minha apresentação pessoal Unidade 2: Conhecendo os colegas Unidade 3: Quero saber mais sobre você Unidade 4: Inscrevendo-se no curso de português Unidade 5: Apresentando minha família para os colegas</p>
<p>Módulo 2: Convidando um amigo para passear Tarefa Final: Planejar um fim de semana perfeito e convidar um colega para participar. Solucionar desencontros.</p>	<p>Unidade 6: Meu dia a dia Unidade 7: Onde você está? Estou esperando! Unidade 8: Eu gosto de sair com os meus amigos Unidade 9: Sábado a gente vai sair para dançar Unidade 10: Vamos almoçar no sábado? Combinado!</p>
<p>Módulo 3: Bom apetite! Tarefa Final: Criar um restaurante, seu cardápio e anúncio (impresso ou oral). Escolher um restaurante para jantar fora e simular uma visita.</p>	<p>Unidade 11: Fazendo compras no supermercado Unidade 12: Você costuma tomar café da manhã? Unidade 13: Reunindo os amigos: churrasco ou happy hour? Unidade 14: Escolhendo um restaurante para jantar fora Unidade 15: Saindo para comer</p>

Fonte: As autoras.

Ao final de cada Módulo, além da Tarefa Final, há um espaço para o estudante fazer um balanço sobre a sua aprendizagem ao longo das cinco unidades. A seção “O que aprendi neste módulo” contém um quadro com a listagem das funções comunicativas estudadas, de forma a encorajar o aluno a autoavaliar seu aprendizado, e a seção “Anotações” oferece uma oportunidade para o aluno retomar itens de vocabulário que tenha julgado importantes em cada unidade.

Ao final do livro, há as seções “Gramática”! (com explicações gramaticais), “Fonética”! (com descrições de alguns padrões fonéticos do português brasileiro), “Verbos” (com tabelas de conjugação de verbos regulares e irregulares) e transcrições dos áudios. O Caderno de Exercícios (Bortolini; Kuhn, no prelo b), com atividades de revisão dos conteúdos contemplados nas unidades, é apresentado separadamente, e há ainda o Livro do Professor (em preparação), a ser disponibilizado exclusivamente *online*, que contém, além de sugestões sobre como desenvolver a sequência didática proposta, as respostas às atividades do Caderno de Exercícios.

Nas seções seguintes, apresentamos os conceitos de linguagem, identidade e aprendizagem que sustentam, teoricamente, o *Bate-Papo*, para, então, sistematizar os critérios que orientaram a sua elaboração e que caracterizam a nossa proposta metodológica de ensino. Em seguida, exemplificamos a operacionalização desses critérios através de atividades didáticas que compõem uma Unidade do livro e finalizamos nossa contribuição com algumas considerações finais.

Elaboração de livro didático de português brasileiro: conceitos norteadores

Uso da linguagem no ensino de língua adicional

Desde a definição dos objetivos pedagógicos à definição do recurso avaliativo, da escolha do livro didático às atividades extras propostas em aula, em suma, de todas as práticas de sala de aula

de língua, pode-se inferir uma concepção de uso da linguagem subjacente. Nesta seção, explicitamos os conceitos de uso de linguagem que orientou a elaboração da proposta de livro didático *Bate-Papo*.

Entendemos uso da linguagem como ação social, na medida em que “a linguagem é usada para se fazer coisas” (Clark, 2000, p. 49), e fazemos coisas no mundo interagindo com outras pessoas e com diferentes textos orais e escritos. Os indivíduos, atuantes sociais em diferentes comunidades de prática, têm no contexto em que se dá a prática social os parâmetros (quem fala, com quem se fala, sobre o quê, para quê, com o uso de qual suporte – carta, telefone, internet, face a face, e outros –, e em que modalidade falada, escrita, gestual, híbrida) de como levar a cabo o evento comunicativo. Esses parâmetros, quando recorrentes, fazem emergir *tipos relativamente estáveis* de enunciados (orais ou escritos), denominados por Bakhtin (1997, p. 280) de *gêneros do discurso*. Segundo Bakhtin,

[...] a riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (Bakhtin, 1997, p. 280).

Nesse sentido, entendemos que entre as metas de aprendizagem de língua adicional deve estar a ampliação do repertório de gêneros do discurso do aluno de forma a que ele possa participar de diferentes esferas da atividade humana através do uso do português.

A partir dessa visão de uso da linguagem, lida-se com o princípio de que uma forma linguística não é sempre idêntica, não possui um único significado e um único uso, mas é flexível e variável, podendo assumir diferentes sentidos, dependendo do aqui-e-agora da enunciação em que está sendo usada. Isso tem importantes consequências para o entendimento de comunicação através da língua.

Reddy (2000) propõe uma reflexão sobre o funcionamento da comunicação humana, chamando a atenção do leitor para expressões frequentemente usadas para fazer referência a eventos comunicativos: *captar a mensagem*, *colocar o pensamento em palavras*, *passar (transmitir) os pensamentos*, *dar ideias*, entre outras. Para o autor, essas expressões evidenciam uma visão de comunicação que confere à língua a tarefa de conduto (composto de sons, palavras e frases) através do qual o pensamento é transmitido aos outros. Nessa perspectiva, o falante teria a responsabilidade de passar seus pensamentos para o ouvinte, ao qual caberia a tarefa de extrair das palavras o significado da mensagem. As possíveis falhas de comunicação, então, seriam ou responsabilidade do falante, que não teria escolhido as palavras mais adequadas para *passar seus pensamentos*, ou do ouvinte, que não teria conseguido *captar a mensagem*. Essa concepção de comunicação é nomeada, pelo autor, *Metáfora do conduto*, ou seja, “a linguagem [...] como conduto, transferindo pensamentos corporeamente de uma pessoa para outra” (Reddy, 2000, p. 12).

Reddy (2000, p. 14) contrapõe esse entendimento com a apresentação da metáfora dos *Construtores de instrumentos* pela qual propõe que “ao falar com o outro, somos como pessoas isoladas em ambientes ligeiramente diferentes”. O autor lança mão da seguinte imagem: uma circunferência dividida em seis fatias, sendo que cada fatia é o habitat de um indivíduo e simboliza o seu repertório (experiências de vida, sentidos, modos de realizar as atividades diárias e recursos linguísticos). Desse modo, comunicar-se, mesmo que seja com alguém que compartilhe a nossa língua materna, implica levar em conta que essa pessoa é possuidora de tantas outras diferenças em relação ao outro quanto forem diferentes os seus habitats. Uma das consequências desse entendimento é a desconstrução da ideia de comunicação como uma atividade simples e mecânica. Pelo contrário, “[...] os leitores e os ouvintes enfrentam uma tarefa difícil e de alta criatividade de reconstrução e testagem de hipóteses” (Reddy, 2000, p. 31), a partir de seu próprio repertório, para compreender o

que outro indivíduo fala e tendo como referência o seu repertório pessoal. De acordo com a visão de comunicação proposta por Reddy (2000), uma interlocução efetiva pressuporia uma base comum entre os interlocutores que está além da base linguística.

Ao tratar de uso de linguagem, Clark (2000, p. 57) denomina de base comum “uma grande massa de conhecimentos, crenças e suposições” que podemos, ou não, compartilhar com nosso interlocutor. Como já vimos, é porque temos experiências de vida diferentes no âmbito cultural, interpessoal, linguístico, que não podemos esperar que as palavras sejam transparentes a ponto de serem entendidas exatamente como intencionado por um indivíduo, a partir da sua base, por outros indivíduos senhores de outras experiências de vida e, por isso, de outras bases.

Dentre os elementos que constituem o repertório pessoal de cada indivíduo, encontra-se a cultura. Entendemos cultura não apenas como o conjunto de obras de arte, literatura e música produzidas por um determinado grupo social, mas como um somatório de valores, artefatos, crenças, mitos, rituais, comportamentos, um sistema que “delinea e gera os elementos que [o] constituem e lhe são pertinentes, além de atribuir sentido às relações entre os mesmos” (Rodrigues, 1989, p. 132). Essas convenções culturais são responsáveis pelo delineamento de padrões do comportamento comunicativo.

Assim, língua e cultura, por nós entendidas como elementos indissociáveis, funcionam como *um* dos fatores, ao lado de muitos outros, que contribuem para o sucesso na interlocução. Quando se trata de desenvolvimento da comunicação em ambiente de ensino formal de línguas adicionais, parece não haver dúvida de que um indivíduo cuja sensibilidade para os modos de fazer do outro seja estimulada, estará mais próximo de ser um usuário competente da língua-alvo, capaz de reconhecer outras estruturas sociais, outros valores e outras atitudes relacionadas à língua/gem (tanto a sua como a do outro).

Nesse sentido, ao elaborarmos propostas de atividades didáticas, é fundamental não apenas levar-se em conta as relações entre as

ações que desempenhamos através do uso da linguagem e os valores, crenças e comportamentos associados a esses usos, como também oportunizar a reflexão sobre a relação entre uso da língua e valores na sua cultura e na do outro. Essa reflexão pode ser feita por meio de atividades que despertem nos alunos a curiosidade sobre o tema em foco, encaminhando-os para a discussão acerca de variedades linguísticas³ não só na língua-alvo, mas também nas dos aprendizes, e como tais variedades se relacionam a contextos diversos de uso de língua e a valores sociais. Acreditamos que o professor de língua executor de uma *pedagogia culturalmente sensível*⁴ tem o desenvolvimento da sensibilidade cultural dos aprendizes como mais um objetivo educacional.

Devido à valorização tradicionalmente conferida à gramática pela escola e à forte associação (para não dizer confusão) que o senso comum faz entre uso de língua e gramática da língua, requer-se uma referência explícita a esse aspecto. Dentro de uma concepção de gramática como um processo dinâmico da língua em uso, concordamos com Hopper (1988, p. 120 apud Larsen-Freeman, 2003, p. 29) quando diz que “a língua é uma atividade do aqui-agora e suas regularidades são sempre provisórias e estão continuamente sujeitas à negociação, renovação e abandono”. Ou seja, as regras, normas e paradigmas gramaticais historicamente determinados e que caracterizam a gramática de uma língua estão sujeitos a constantes ajustes feitos pelos usuários das línguas a fim de adequá-la às situações de uso. Desse modo, tanto as regras gramaticais como os itens

3 As variedades linguísticas apresentam características particulares quanto a variações fonético-fonológicas, morfológica, sintática, semântica, lexical e estilístico-pragmáticas e também se correlacionam com fatores sociais como lugar de origem do falante, idade, sexo, classe social, escolaridade etc. Vale lembrar que qualquer variedade linguística de uma determinada língua é plenamente funcional no uso da língua.

4 Termo cunhado por Frederick Erickson (1987) (*a culturally responsive pedagogy*).

lexicais que compõem um sistema linguístico (regras e itens que juntos denominamos *recursos linguísticos*) funcionam a serviço de um evento comunicativo que, como já vimos, é uma construção conjunta entre seus participantes em um determinado contexto. Nesse sentido, o objeto de ensino deve priorizar a reflexão sobre temas e práticas sociais relevantes para os alunos (objetivos educacionais) que serão desenvolvidos através da proposta de atividades didáticas que enfoquem diferentes habilidades (compreensão e produção oral e escrita), gêneros discursivos e funções comunicativas. Os recursos linguísticos, nesse quadro, são apresentados como opções de *um repertório possível* para a realização de atividades sociais em que o uso da língua é requerido.

A concepção de identidade no ensino de língua adicional

Dada a importância da reflexão sobre a(s) cultura(s)⁵ em que uma língua se insere e, considerando que língua(s) e cultura(s) constituem a(s) identidade(s) dos indivíduos, delimitamos a seguir o que entendemos por identidade e como esse conceito pode se inserir no cotidiano de uma sala de aula de língua adicional.

Ao relacionar-se com terceiros, o indivíduo encontra pontos de diferença entre a sua identidade e a identidade do outro e, desse modo, constitui a sua autopercepção. A identidade, assim, é marcada pela diferença (Woodward, 2000; Silva, 2000; Rajagopalan, 2001) e trazida à tona nas relações sociais (Buber, 1984; Woodward, 2000; Cavalcanti, 2001). Em outras palavras, a identidade é aquilo que compartilhamos com algumas pessoas, e que nos diferencia de

5 O uso do plural aqui, e em língua e identidade a seguir, remete à noção de fluidez, instabilidade e complexidade desses conceitos, remete a não essencialidade e fixidez dos mesmos. Desse modo, em nenhum momento, pretendemos associar *uma* cultura a *uma* língua, ou *uma* identidade a *uma* cultura porque as concebemos como em estado de fluxo constante. Para uma discussão mais aprofundada sobre essa noção no que concerne ao tema identidade(s), ver: Signorini (1998); Cavalcanti (2001); Moita Lopes (2002); Bortolini, Garcez e Schlatter (2013).

outras; um diálogo constante entre a individualidade e as relações sociais (Cavalcanti, 2001). Orlandi (1998, p. 204) enfatiza que “ao significar, o sujeito se significa”, ou seja, a cada evento interativo, ao se expressar, o indivíduo vai revelando ao outro elementos da sua identidade e negociando-a em relação a de seu interlocutor.

Ao aprender a falar uma língua adicional, o indivíduo – além de lançar mão de sua cognição para assimilar novas palavras, construções morfológicas e sintáticas, e treinar o seu aparelho fonador para a produção de novos sons – tem que reconsiderar, nesse processo, seu modo de relacionar-se com os outros e com o mundo porque “muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é o material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional” (Revuz, 1998, p. 217). De acordo com a autora,

[...] o que se estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça um descolamento do real e da língua. (Revuz, 1998, p. 223).

Desse modo, a identidade do próprio indivíduo aprendiz de línguas acaba sendo objeto de relativização diante da necessidade de lidar com as diferenças entre a sua cultura e a cultura do outro, e, também com as semelhanças entre os fazeres e dizeres de ambas as culturas. Aprender outra língua se converte em uma oportunidade de se dar conta de que os sentidos estão vinculados à realidade em que se vive e de refletir sobre os valores atribuídos, pela sua comunidade e pela cultura da língua-alvo, ao *ser X* e ao *ser Y*, e como essas identidades se relacionam com o uso da língua. Para aproveitar ao máximo essa oportunidade, é importante que o professor possa usar a sala de aula para propor atividades didáticas que instiguem esse tipo de discussão (Schlatter, 2000).

Considerando o sistema de valores de uma determinada cultura, têm-se as variedades linguísticas, as quais evidenciam valores sociais de prestígio e desprestígio associados a elas e funcionam como elementos delimitadores das identidades dos seus falantes. Como diz Orlandi (1998), as variedades garantem a nossa singularidade porque, ainda que se fale a mesma língua, fala-se diferente. Sendo assim, defendemos que, em uma sala de aula de língua adicional em que a reflexão sobre a relação entre linguagem e identidade é oportunizada, torna-se imprescindível fazer conhecer também as variedades linguísticas da língua-alvo, e propor a discussão sobre como o uso de uma ou outra variedade implica diferentes formas de ser visto na sociedade. Afinal, saber como se é visto também ajuda a posicionar-nos dentro dos discursos constituintes da língua adicional.

Aprendizagem de línguas adicionais

Tomemos, por um lado, o entendimento de uso da linguagem como uma forma de agir no mundo que demanda um grande envolvimento e esforços dos interlocutores para a construção de sentidos e, por outro, o ato de ensinar: por melhor explicação oral, escrita, ou por meio de mídias, que o professor dê sobre o tópico de ensino, não há garantia de que os aprendizes o compreendam ou que possam incluí-lo em seu repertório de uso. Assim, quando o uso da linguagem, conforme a perspectiva que aqui expomos, é o conceito fundante de todo um universo de objetos de aprendizagem em sala de aula de língua adicional, parece evidente que somente *a experiência da informação nova em interações sociais*⁶ pode levar ao aprendizado. Aprendizagem, assim entendida, é um fenômeno

6 Sob uma perspectiva da Análise da Conversa Etnometodológica (ACE) e da Sociolinguística Interacional (SI), entende-se interação social como um processo local, situado e construído conjuntamente através de ações complementares e recíprocas (Erickson, 2004) encadeadas pelos participantes, que lidam, no curso interacional, com variados elementos multimodais para inter-agir.

social situado e realizado nas interações com o(s) outro(s) (Vygotsky, 1984; Brouwer; Wagner, 2004; Abeledo, 2008).

Dentro dessa perspectiva, a sala de aula de língua adicional é vista como um espaço institucional de interação social para aprendizagem, e as atividades didáticas como um lugar para construção conjunta de sentidos. Desse modo, é fundamental que o professor despenda suas energias, não apenas explicando, mas também dando oportunidades, através de atividades didáticas, para que os alunos possam interagir em aula com o professor e entre si.

Brouwer e Wagner (2004) reiteram que a aprendizagem de uma língua adicional não é uma coletânea de casos de aprendizagem de formas, mas sim um fenômeno social inseparável de seu contexto, situado em comunidades de prática e que envolve o desenvolvimento de habilidades e recursos interacionais. As interações de sala de aula, como qualquer outro evento comunicativo, não se constituem da soma das contribuições dos participantes, mas se trata da realização de um todo completamente novo (Clark, 2000). Assim, a aprendizagem é “uma realização intersubjetiva e sensível ao contexto realizado pelos participantes, [...] se compreende como um trabalho interacional sem descanso e inseparável da participação em comunidades” (Abeledo, 2008, p. 164).

Em um contexto institucional de ensino, espera-se que o professor, ciente do dispêndio de energia e esforço interacional que o fazer aprendizagem conjuntamente exige e participante mais experiente na realização de práticas sociais que requerem o uso da língua adicional, exerça o papel de condutor e motivador das negociações e construções de novos sentidos no contexto institucional através da proposta de atividades didáticas que estimulem o engajamento dos aprendizes e proporcionem a interação entre os participantes e a reflexão sobre outros possíveis contextos de uso da língua. Espera-se, dessa forma, atingir sucesso na aprendizagem, que

[...] significa envolver-se em atividades de aprendizagem e ser capaz de interagir cada vez mais afirmadamente em diferentes práticas sociais das quais se deseja participar usando os recursos de expressão que a comunidade de práticas prefere ou exige. (Schlatter; Garcez, 2012, p. 57).

Desse modo, entende-se que o material didático de língua adicional pode otimizar a aprendizagem em sala de aula (ao criar uma base comum entre os participantes do processo de aprendizagem institucional) se (1) utilizar assuntos familiares aos alunos para ensinar o novo idioma; (2) problematizar questões relacionadas às identidades dos interagentes e ao uso de recursos linguísticos para realização de práticas sociais e; (3) oferecer aos aprendizes oportunidades de interação com o outro em situações de uso da língua relevantes (nas quais, com a ajuda do outro, possam-se construir novos sentidos e novas participações sociais).

Essa concepção de ensino prevê que a avaliação dos alunos também contemple o uso da língua em situações comunicativas relevantes. Algumas propostas que seguem essa perspectiva são a avaliação por meio de portfólios (Shores; Grace, 2001; Yang, 2003) e de projetos (Hernández; Ventura, 1998; Nogueira, 2005), que avaliam tanto o produto final como o processo de aprendizagem. Como agentes da sua aprendizagem, é importante que os alunos tenham consciência sobre os critérios que serão levados em conta na sua avaliação. Se o objetivo principal do ensino é levar os alunos a usarem a língua-alvo com adequação em diferentes contextos, esses critérios devem priorizar o progresso dos alunos no uso da língua portuguesa para cumprir as tarefas propostas, a participação dos mesmos na reestruturação de suas falas e na reescrita de seus textos, além da adequação, no seu nível de aprendizado, de recursos linguísticos mais pontuais para o cumprimento das tarefas.

Proposta de critérios para elaboração de manual didático

As perspectivas teóricas acima explicitadas, ao fundamentarem nosso entendimento de uso da linguagem, identidade e aprendizagem de línguas adicionais, embasaram a concepção do livro *Bate-Papo* e orientaram a definição dos critérios para sua elaboração. Assim, determinamos os passos a serem seguidos na criação dos Módulos e das Unidades Didáticas e definimos princípios básicos condizentes com as metas educacionais expostas acima. Além disso, concebemos o *Bate-Papo* como um livro a ser usado por um público variado, independentemente da distância entre a língua materna dos alunos e o português.

Como mencionado na Introdução, o *Bate-Papo* está organizado em três Módulos com cinco Unidades Didáticas cada. Ao fim de cada Módulo, há uma Tarefa Final, cuja realização depende da atualização do que foi aprendido ao longo das cinco Unidades. Nesse sentido, a Tarefa Final funciona como eixo central do Módulo e referência para a elaboração das Unidades, as quais, por sua vez, se caracterizam como uma tentativa didática de apresentação de conhecimentos (aspectos culturais, gêneros discursivos, funções comunicativas e recursos linguísticos) necessários para a realização da Tarefa Final de forma controlada e progressiva.

Para a criação dos Módulos do livro *Bate-Papo*, seguimos os passos apresentados no seguinte esquema (adaptado de Bortolini, 2006):

Quadro 2 Passos para elaboração de um Módulo Didático.

- 1º) definição de uma temática norteadora
- 2º) delimitação de práticas sociais
- 3º) definição de habilidades e gêneros discursivos requeridos pelas práticas sociais
- 4º) funções comunicativas e recursos linguísticos necessários para realização das práticas sociais.

Fonte: Adaptado de Bortolini (2006).

O primeiro passo para propor um Módulo Didático foi a delimitação da temática norteadora (a saber, do eixo temático de uso da linguagem em diferentes domínios sociais como laboral, comercial, privado, religioso, escolar etc. - que abarca temas - que podem ser mais cotidianos ou mais distantes e mais concretos ou mais abstratos).⁷ Depois, definimos as práticas sociais (ações sociais com propósitos e interlocutores definidos) a serem contempladas na Tarefa Final. Em seguida, apontamos as habilidades (compreensão e produção escrita e oral) e os gêneros discursivos selecionados pelas práticas sociais em questão. Por fim, selecionamos as funções comunicativas (pedir, exigir, perguntar, reclamar, recomendar, sugerir, ordenar etc.) e os recursos linguísticos requisitados para o cumprimento da Tarefa.⁸ Seguimos essas etapas três vezes, uma para cada Módulo.

Então, para a elaboração das Unidades Didáticas de cada Módulo, voltamos à série de passos do Quadro 2, diretamente a partir do passo 2, uma vez que os temas já estavam decididos, e percorremos a lista, ou seja, delimitamos práticas sociais, gêneros discursivos, funções comunicativas e recursos linguísticos possíveis de serem atualizados dentro da mesma temática (os quais, ainda que não diretamente, poderiam ser relevantes na realização da Tarefa Final), visando à construção de conhecimento mais amplo sobre o eixo temático. Criamos atividades didáticas que funcionariam como um caminho a ser percorrido para chegar à Tarefa Final.

É interessante observarmos que muitas Unidades contêm atividades didáticas que apresentam objetos de aprendizagem que vão

7 Para delimitação dos eixos temáticos dos Módulos 1, 2 e 3, elegeu-se lidar com temas dentro do domínio privado da vida que englobam temas que consideramos mais cotidianos e concretos, como “estabelecimento de relações sociais - contato com uma nova pessoa e convite para passear” (Módulos 1 e 2, respectivamente) e “práticas sociais de alimentação” (Módulo 3).

8 Para uma reflexão mais aprofundada sobre objetivos educacionais e elaboração de currículo e unidades didáticas para o ensino de línguas adicionais ver Rio Grande do Sul (2009).

além da necessidade imediata para a realização da Tarefa Final. Essa inclusão não foi aleatória. Entendemos que a apresentação de novos recursos linguísticos deva ser feita de maneira controlada e a mais detalhada possível, o que por vezes implica a criação de oportunidades de práticas situadas diversas. Entendemos que tal ocorrência reflete a própria complexidade do uso da linguagem na comunicação humana, na qual as funções comunicativas e recursos linguísticos não se restringem a somente um contexto de uso, assim como uma esfera social de uso da língua se constitui de infinitudes de práticas sociais.

Além dos passos apresentados no Quadro 2, adaptamos princípios para a elaboração de material didático apresentados por Bortolini (2006), os quais julgamos condizentes com a meta educacional de capacitação para o uso da língua portuguesa em variadas práticas sociais. Referimos ao Quadro 3 para uma síntese desses princípios:

Quadro 3 Princípios básicos para a elaboração de material didático.

Princípios básicos para a elaboração de material didático:

- 1) usar textos orais e escritos que se aproximem a materiais autênticos (e, quando possível, fazer uso de material autêntico);
- 2) propor atividades de uso da língua com propósito comunicativo e interlocutores variados;
- 3) propor a prática de recursos linguísticos em contextos de uso da língua;
- 4) levantar a discussão sobre aspectos culturais (o que o fazer do outro revela sobre mim);
- 5) apresentar e propor um debate sobre variedades linguísticas orais e escritas;
- 6) propor discussões sobre representações do outro e de mim pelo outro;
- 7) proporcionar momentos de interação entre alunos e entre alunos e professor.

Fonte: Adaptado de Bortolini (2006).

Tendo em vista o referencial teórico que embasa nosso trabalho e a nossa preocupação em atender a um público variado de estudantes de nível inicial, que estão tendo contato formal pela primeira vez com a língua portuguesa, propomos acrescentar outros princípios, além daqueles apresentados no Quadro 3.

A nosso ver, por razões diferentes, tanto aprendizes falantes de línguas próximas (FLP), quanto aprendizes falantes de línguas distantes (FLD), devem despende energia no monitoramento da sua produção. Conforme Bortolini e Kuhn (2011), os FLD, por um lado, devem constantemente monitorar sua fala em um nível sintático e morfológico, bem como atualizar, em tempo real, todo um universo de vocabulário, estruturas e concepções culturais novos; já os FLP, por outro lado, sentindo-se mais confiantes em produzir oralmente, diante das semelhanças entre os idiomas materno e o aprendido e as culturas envolvidas, veem-se diante da necessidade de conter o impulso de produzir ansiosamente na língua adicional e colocar em prática um monitoramento da fala que vise à delimitação das fronteiras entre ambos os idiomas. No Quadro 4, apontamos as características principais de falantes de línguas distantes e próximas no que tange à produção oral:

Quadro 4 Características de FLD e de FLP quanto à produção oral.

Produção oral por falantes de línguas distantes	Produção oral por falantes de línguas próximas
<ul style="list-style-type: none"> • Baixo compartilhamento de estruturas e de léxico entre a(s) língua(s) falada(s) e a língua aprendida → cada estrutura ou vocabulário apresentado é algo novo a ser conceituado e praticado. • Tradição de aulas expositivas em que o aluno memoriza e repete (em países do extremo oriente, por exemplo) → menor tendência a assumir riscos em atividades de produção oral em pares ou grupos. • Espaços de fala culturalmente diversos dos espaços de fala previstos na língua aprendida. • A distância linguística dificulta a compreensão oral em casos de estruturas e léxico novos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alto compartilhamento de estruturas e léxico entre a(s) língua(s) falada(s) e a língua aprendida → estruturas sintáticas e morfológicas, assim como vocabulário, são facilmente reconhecidos pelos aprendizes. • Esse reconhecimento leva a uma atitude de arriscar-se mais no uso da língua aprendida. • Maior compartilhamento de espaços de fala entre a cultura da língua estudada e a língua do aprendiz. • As semelhanças sintáticas, morfológicas e lexicais podem auxiliar na compreensão oral → entretanto, questões relacionadas a fonologia (fonemas e prosódia), e outros aspectos característicos da fala (marcadores e formas não linguísticas) podem desempenhar um complicador.

Fonte: Adaptado de Bortolini e Kuhn (2011, p. 18).

Uma característica de materiais destinados a públicos específicos é lançar mão de análises contrastivas, traduções ou comparações culturais entre as práticas sociais na língua-alvo e na língua do aprendiz que visam a auxiliar a aprendizagem. No entanto, em consonância com a concepção de fazer aprendizagem como uma construção conjunta de sentidos com o outro, entendemos que, para auxiliar a participação dos aprendizes em atividades de produção oral, a explicitação de recursos linguísticos por meio de quadros e de frases que podem ser utilizados imediatamente na prática comunicativa proposta pela tarefa é, a nosso ver, uma solução adequada. Ao proporcionar o controle das estruturas que devem ser utilizadas, a atividade mostra aos falantes de línguas distantes, por um lado, o que eles já são capazes de realizar na língua aprendida, ao passo que aos falantes de línguas próximas a atividade pode levar ao reconhecimento das semelhanças e das diferenças entre as estruturas da língua materna e da língua adicional, sem a necessidade de recorrer a análises contrastivas.

Tendo em conta o que foi argumentado acima, acrescentamos ainda os seguintes princípios para a elaboração do *Bate-Papo*:

- adotar apresentação altamente controlada de conteúdos;
- fazer redação cuidadosa dos enunciados, privilegiando o uso de frases curtas, estruturas simples e vocabulário controlado;
- usar muito apoio visual: as atividades contam com imagens e fotos ilustrativas que visam facilitar a compreensão de vocabulário e de estruturas; e
- fornecer quadros com recursos linguísticos explícitos para uso imediato na atividade de produção oral proposta.

Observamos que a diferença no uso do material na sala de aula está no tempo para compreensão do propósito da atividade (mais curto para os falantes de línguas próximas) e no tempo despendido pelo professor nas explicações sobre o funcionamento das estruturas linguísticas e sobre o léxico (maior para um público de falantes de línguas distantes). Contudo, à medida que se avança no livro, essa diferença se reduz.

Para exemplificar a operacionalização dos conceitos expostos anteriormente e dos critérios de elaboração (apresentados nos Quadros 2 e 3), apresentamos um conjunto de atividades que compõem a Unidade 2 (Módulo 1) do livro didático *Bate-Papo*. O Módulo 1 tem como temática norteadora a pergunta “Quem sou eu?”, que encaminha para outros temas que desenvolvem situações de apresentação pessoal e circunscrição da individualidade do aprendiz através da língua adicional (ver Quadro 1 para os títulos das Unidades que compõem o Módulo 1 e Tarefa Final). A Unidade 2 (“Conhecendo os colegas”) é composta de atividades didáticas que apresentam e propõem a prática de primeiras interações de conversa informal em português, visando a realização da Tarefa Final em que os colegas terão que conversar para produzir um vídeo-memória de apresentação da turma e registro do início da caminhada como falantes de português brasileiro. Os conteúdos contemplados na Unidade 2 podem ser vistos a seguir no Quadro 5:

Quadro 5 Composição da Unidade 2.

Tema	Conhecer os colegas
Práticas Sociais	Levar a cabo uma conversa informal com uma pessoa que se conhece pela primeira vez.
Habilidades	Compreensão e produção oral
Gêneros discursivos	Conversa informal
Funções comunicativas	Cumprimentar; despedir-se; descrever ações no presente; descrição de hábitos no presente.
Recursos linguísticos	Expressões para cumprimentar e despedir-se; verbos no presente contínuo; verbos no presente do indicativo; vocativos formais e informais; expressões para agradecer; contração da preposição em + artigos.

Fonte: As autoras.

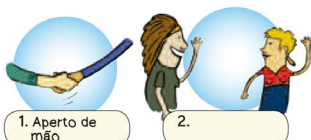
Apresentamos a seguir (Figuras 1, 2, 3, 4 e 5) duas atividades iniciais da Unidade 2 (atividades 1 e 2 e seus desdobramentos).

CONHECENDO OS COLEGAS

1. Cumprimentos ao redor do mundo.

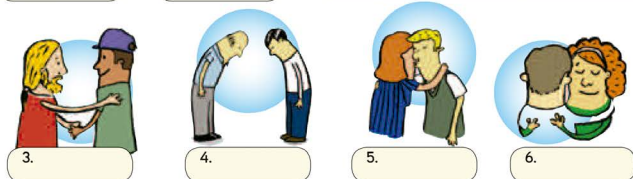
a) Observe as imagens. Escreva as ações de cumprimentar e despedir-se abaixo das imagens.

Exemplo:



Linguagem corporal: cumprimentar e despedir-se

- o aperto de mão ⇒ apertar as mãos
- o abraço ⇒ abraçar
- os beijinhos ⇒ dar beijinhos
- a reverência ⇒ fazer reverência
- o aceno com a mão ⇒ acenar com a mão
- o tapinha nas costas ⇒ dar tapinhas nas costas



2. Cumprimentos no Brasil.

a) Observe as imagens. Relacione as imagens com as situações.

Situação	Onde	Participantes	Imagem
1	no escritório	dois diretores de empresa	
2	no shopping	duas conhecidas	
3	na universidade	três colegas de aula	
4	no campo de futebol	dois conhecidos	
5	no restaurante	amigo e amiga	



24

Figura 1 Unidade 2, tarefas 1 e 2a.
Fonte: Bortolini e Kuhn (no prelo a).

b) Com seu colega, confira as respostas da atividade a) e responda as perguntas:

Onde eles *estão*? Como eles *estão se cumprimentando*?

Situação 1: Eles estão no esritório. Eles estão se cumprimentando com aperto de mão.

Situação 2: _____

Situação 3: _____

Situação 4: _____

Situação 5: _____

Onde?
Em casa.
No restaurante ⇒ Em + o (restaurante) = <i>NO</i>
Na universidade ⇒ Em + a (universidade) = <i>NA</i>
Em um parque ou Num parque ⇒ Em + um = <i>NUM</i>
Em uma reunião ou Numa reunião ⇒ Em + uma = <i>NUMA</i>

Gerúndio
A formação <i>estar + gerúndio</i> indica uma atividade momentânea (agora) e com duração.
Em português, os verbos no infinitivo terminam em -AR ou -ER ou -IR, como em: cumprimentar conhecer despedir
Para indicar <i>uma atividade em desenvolvimento</i> , nós adicionamos aos verbos: 1) cumprimentar + <i>ando</i> ⇒ <i>cumprimentando</i> 2) conhecer + <i>endo</i> ⇒ <i>conhecendo</i> 3) despedir + <i>indo</i> ⇒ <i>despedindo</i>

Quem?	ESTAR
eu	estou
você	está
o senhor	está
a senhora	está
ele/ela	está
a gente	está
nós	estamos
vocês	estão
os senhores	estão
as senhoras	estão
eles/elas	estão



VER GRAMÁTICA!
U2, itens 1, 2, 4 e 5, p.xx

© L&L - Editora Tronquez, Ltda.

Figura 2 Unidade 2, tarefa 2b.
Fonte: Bortolini e Kuhn (no prelo a).

CONHECENDO OS COLEGAS



11-15

c) Escute o que as pessoas falam em cada situação acima e marque no quadro se elas estão se cumprimentando ou se despedindo.

	se cumprimentando	se despedindo
Situação 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situação 2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situação 3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situação 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Situação 5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

d) Na atividade anterior, *descrevemos as situações*: falamos como as pessoas *estão se cumprimentando*. Agora vamos falar sobre HÁBITOS. **Como você cumprimenta as pessoas?**

Como você cumprimenta...

VER GRAMÁTICA!
U2, item 3, p xx

- 1) Um colega no trabalho? Eu cumprimento um colega com aperto de mão.
- 2) Uma colega no trabalho? _____
- 3) Um conhecido na rua? _____
- 4) Uma conhecida na rua? _____
- 5) Um amigo no restaurante? _____
- 6) Uma amiga em um restaurante? _____
- 7) Um parente em casa? _____

Figura 3 Unidade 2, tarefas 2c e 2d.
Fonte: Bortolini e Kuhn (no prelo a).

2.1. Referindo-se ao outro



a) Escute novamente os diálogos e preste atenção em como as pessoas se referem umas às outras. Complete os diálogos com as formas de se referir abaixo.

Situação 1

Boa tarde, _____
Tudo bem, obrigado.

Boa tarde, _____
Vou bem, como vai _____?

Situação 2

Tchau, _____

Obrigada, para _____ também.

Tchau, _____
Bom passeio para _____
Até amanhã.

Situação 3

Oi, _____

Oi, tudo bem?

Tudo bom, _____?

Situação 4

E aí? Beleza?

Beleza.

Situação 5

Tchau, _____

Boa viagem, _____

Tchau, _____

Obrigada! Se cuida!

Seu Arno, Dona Alice
Para demonstrar respeito à pessoa com quem se fala, coloca-se SEU na frente do nome de homens e DONA na frente dos nomes de mulheres.

Dona Alice

o(a)

a

senhora

Fê

Zé

Pati

você

Marina

seu Carlos

o senhor

linda

seu Arno

VER GRAMÁTICA!
U2, item 6, p. xx

© Lúcia - Editora Renascença, Ltda.

Figura 4 Unidade 2, tarefa 2.1.a.
Fonte: Bortolini e Kuhn (no prelo a).

CONHECENDO OS COLEGAS



b) Complete as informações que faltam no quadro com base nas atividades anteriores. Por que os participantes se chamam assim?

Situação	Participantes	Idade dos participantes	Lugar	B chama A de... A chama B de
1 	A - diretor de empresa	50 anos		
	B - diretor de empresa	60 anos		
2 	A - conhecida	70 anos		
	B - conhecida	30 anos		
3 	A - colega 1 (homem)	24 anos		
	B - colega 3 (homem)	25 anos		
5 	A- Amigo	37 anos		
	B- Amiga	32 anos		

28

Figura 5 Unidade 2, tarefa 2.1b.
Fonte: Bortolini e Kuhn (no prelo a).

Como seguimento às tarefas 1 e 2, propõem-se tarefas que apresentem e sugiram a prática de conversas informais (com pessoas que ainda não conhecemos) cujo propósito é apresentar-se e fazer perguntas básicas de informações pessoais para conhecer o outro. Nas atividades subsequentes, então, além de ampliar o conhecimento

sobre usos de outros recursos linguísticos, o aprendiz também terá a oportunidade de praticar com os colegas o estudado nas tarefas 1 e 2.

Retomando os critérios listados no início desta seção, as atividades apresentadas têm a sua construção baseada em uma temática norteadora do Módulo (Quem sou eu?), no tema norteador da Unidade (Conhecer os colegas) e, finalmente, no seu tema específico (cumprimentar e despedir-se), e trabalha com as habilidades de forma integrada. Em relação aos gêneros discursivos, as atividades propõem uma conversa informal e as seguintes funções comunicativas: cumprimentar e despedir-se; descrever hábitos e ações no presente. Os recursos linguísticos focados na atividade foram o uso de vocabulário relacionado ao tema e aspectos gramaticais a serviço do desenvolvimento de habilidades propostas pelas atividades. Desse modo, as atividades 1 e 2 se propõem a apresentar e refletir sobre o uso do português brasileiro para cumprir as funções comunicativas de cumprimentar e despedir-se em diferentes contextos de uso da língua. Do mesmo modo, as atividades acima: 1) apresentam o uso da língua em contextos e entre interlocutores variados (ativ. 2); 2) oportunizam a reflexão sobre aspectos culturais da cultura brasileira e da cultura do aluno, possibilitando um lugar de sistematização de práticas sociais (ativ. 2a, 2c, 2d, 2e, 2.1a, 2.1b); 3) apresentam variedades formais e informais do uso do português brasileiro (2c, 2d, 2.1); e 4) proporcionam a interação entre aprendizes e aprendizes e professor.

Considerações Finais

O objetivo desta contribuição foi apresentar as concepções de língua, identidade e aprendizagem que subjazem ao livro *Bate-Papo – curso de conversação em português brasileiro*, a partir dos quais se propuseram critérios para a sua elaboração, e apresentar atividades constituintes desse material que evidenciassem a operacionalização dos critérios na prática.

Todo o material didático usado em sala de aula, elaborado a partir de determinadas concepções teóricas sobre linguagem, identidade e aprendizagem, encaminha objetivos pedagógicos e serve de ponto de referência para o estabelecimento de um entendimento coletivo sobre o que se está fazendo em sala de aula visando a esses objetivos. Dentre os objetivos pedagógicos almejados pelo livro didático apresentado neste capítulo, está o de possibilitar, através das tarefas didáticas propostas, reflexões sobre a língua aprendida e sobre a cultura que a compõe, bem como sobre a identidade dos interagentes.

Como nenhum material didático é a garantia para que essas reflexões sejam feitas e para que a competência comunicativa figure como objetivo didático maior, ainda que *Bate-Papo* tenha sido desenvolvido levando em consideração as concepções de linguagem, aprendizagem e identidade descritas neste trabalho, sabemos que é possível que ele seja tomado como um material de ensino que enfoque a gramática da língua por aquele professor que entenda ensino de língua como sendo apenas o ensino e retenção de recursos linguísticos. Para se evitar tal situação, acreditamos que há duas alternativas. Por um lado, deve-se investir na elaboração também de livros do professor. Por outro, é crucial se investir na formação continuada, já que o comprometimento do professor – que deveria praticar constantemente a reflexão sobre comunicação, uso da língua e aprendizagem – no processo educativo pode garantir o uso mais adequado de qualquer material didático. Como afirma Garcez (2000, p. 510),

[...] uma pedagogia culturalmente responsável começa pela educação de educadores. Dado que o uso da língua/gem se encontra tão intimamente ligado à base de toda organização social humana e ao funcionamento de toda a educação, parece que a educação de educadores culturalmente responsáveis deve começar pela educação de educadores da linguagem.

A elaboração de material didático para uso institucional de ensino de língua adicional se caracteriza pelo desafio de atualizar conceitos teóricos e conhecimentos provenientes da experiência de uso da língua do elaborador em propostas de tarefas didáticas. Tudo isso, repetidamente, a cada proposta de tarefa elaborada. Esperamos que a reflexão aqui apresentada contribua para a sensibilização de professores no seu fazer-ensinar português como língua adicional.

Enfim, o *Bate-Papo* foi elaborado com base na nossa firme convicção de que o material didático que se escolhe utilizar em sala de aula, além de refletir a concepção pedagógica de ensino de línguas adotada, estabelece e reforça para aprendizes e professor entendimentos sobre como a língua funciona, como se aprende uma língua adicional e sobre os papéis sociais que cumprem os usuários da mesma.

Referências

- ABELED, M. de la O. L. *Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula*. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BORTOLINI, L. S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. 2006. 72 f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.
- BORTOLINI, L. S.; GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. Práticas linguísticas e identidades em trânsito: espanhol e português em um cotidiano comunitário escolar uruguaio na fronteira com o Brasil. In: MOITA LOPES, L. P. (org.) *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 249-273.
- BORTOLINI, L. S.; KUHN, T. Z. Produção de livro didático de nível básico para ensino de português brasileiro para falantes de línguas distantes: decisões teórico-práticas. In: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (org.). *III SIMELP: A Formação*

de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo. Macau: Universidade de Macau, 2011. p.13-26.

BORTOLINI, L. S.; KUHN, T. Z. *Bate-papo*: curso de conversação em português brasileiro. Livro do Aluno. Lisboa: LIDEL, no prelo a. ISBN: 978-989-752-122-5.

BORTOLINI, L. S.; KUHN, T. Z. *Bate-papo*: curso de conversação em português brasileiro. Caderno de Exercícios. Lisboa: LIDEL, no prelo b. ISBN: 978-989-752-123-2.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Manual do Candidato Exame Celpe-Bras 2006*. Brasília, DF, 2006.

BROWER, C.; WAGNER, J. Developmental issues in second language conversation. *Journal of Applied Linguistics*, Sheffield, v. 1, n. 1, p. 29-47, 2004.

BUBER, M. *I and Thou*. New Jersey: Scribner, 1984.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second- language teaching and testing. *Applied Linguistics*, Oxford, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CAVALCANTI, M. C. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON A. A. (org.). *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 105-124.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49- 71, jan./mar. 2000.

ERICKSON, F. Transformation of school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, Amherst, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

ERICKSON, F. *Talk and social theory*. Cambridge: Polity Press, 2004.

GARCEZ, P. M. Cultura invisível e variação cultural na fala-em-interação social: o que os educadores da linguagem têm a ver com isso. In: INDURSKÝ, F.; CAMPOS, M. C. (org.). *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzato, 2000. p. 495- 516.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (ed.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Language – from grammar to grammaring*. Boston: Heinle, 2003.

- LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores*. São Paulo: Érica, 2005.
- ORLANDI, E. P. Identidade linguística escolar. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 203-212.
- RAJAGOPALAN, K. The politics of language and the concept of linguistic identity. *CAUCE – Revista de Filología y su Didáctica*, Sevilha, n. 24, p. 17-28, 2001.
- REDDY, M. J. A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 9-54, jan./mar. 2000.
- REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.). *Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1. p. 53-172.
- RODRIGUES, J. C. *Antropologia e Comunicação: princípios radicais*. São Paulo: Loyola, 1989.
- SCHLATTER, M. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. In: INDURSKY, F.; CAMPOS, M. C. N. (org.). *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra Luzato, 2000. p. 517-527.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.
- SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de Portfólio: Um guia passo a passo para o professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. *Linguística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 99-112.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WENGER, E. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 7-72.

YANG, N. Integrating portfolios into learning strategy-based instruction for EFL college students. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Nijmegen, v. 41, n. 4, p. 293-295, 2003.

A elaboração de materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical

José Peixoto Coelho de Souza

A elaboração de materiais didáticos é uma prática bastante comum entre os professores da área de Português como Língua Adicional (PLA) uma vez que os livros didáticos existentes frequentemente não conseguem suprir as necessidades desses profissionais em função da diversidade de contextos em que atuam. Embora seja um processo gratificante, permitindo aos professores criarem os seus próprios materiais feitos sob medida para as necessidades dos seus alunos e do seu contexto de ensino, é também bastante desafiador, visto que o processo de criação é geralmente trabalhoso e demorado, envolvendo desde a seleção de qual texto¹ trabalhar até a abordagem a ser dada a fim de explorar o seu potencial pedagógico. Isso é particularmente verdadeiro no que diz respeito à criação de materiais que utilizam canções como gênero estruturante, uma vez que o professor de PLA pode não se sentir apto para propor um estudo mais aprofundado da canção por pensar que não tem as competências e habilidades necessárias para analisar e refletir sobre a sua materialidade musical e literomusical. Além do mais, os livros didáticos de português para estrangeiros que incluem o estudo de canções não oferecem

1 O termo *texto* é entendido neste trabalho em uma acepção mais ampla, como uma manifestação dos diferentes sistemas semióticos, produto da interação (linguística, musical, visual, gestual, multimodal) entre sujeitos discursivos em um determinado contexto de produção e recepção (Brasil, 1998; Rio Grande do Sul, 2009).

bons exemplos práticos, pois propõem uma abordagem bastante superficial dos textos desse gênero, tratando a canção como o gênero letra de música (Coelho de Souza, 2017).²

Apesar de o uso de canções no ensino de PLA estar se consolidando como um campo de estudos bastante produtivo, tendo sido foco de diversas monografias e dissertações nos últimos dez anos, a situação não é muito diferente. Estudos como Faria (2009), Coelho de Souza (2009), Souza (2010), Barbosa (2011), Figueiroa (2011), Tonelli (2012), Barbosa (2014), Paiva (2015) e Ornelas (2015) discutem os benefícios e as especificidades da utilização desse gênero como recurso pedagógico, enfatizando a sua riqueza cultural, seu potencial pedagógico para a prática das quatro habilidades e trazendo propostas concretas de materiais didáticos e planos de aula que têm a canção como gênero estruturante. No entanto, apesar do aprofundamento das discussões e da produtividade das propostas presentes nesses estudos (especialmente no que diz respeito ao tratamento dado aos aspectos culturais retratados nas letras), o que ainda se observa na grande maioria desses trabalhos³ é uma proposta de práticas pedagógicas que enfocam essencialmente o estudo da letra, ignorando aspectos inerentes à canção como gênero do discurso, como a música e os seus usos e funções sociais, para a construção de sentidos.

O que se percebe tanto nessas pesquisas quando nos livros didáticos é uma visão bastante limitada da canção, que trata sua mate-

2 Apesar de toda canção ser composta por letra e música, entendemos que *letra de canção* (ou coloquialmente *letra de música*) e *canção* são gêneros discursivos distintos, uma vez que este é um gênero oral formado por letra e música, enquanto aquele é um gênero escrito e formado apenas pela linguagem verbal, e que, consequentemente, circulam em suportes distintos.

3 Em Coelho de Souza (2009) e Barbosa (2011), percebe-se, mesmo de modo incipiente, uma preocupação em tratar a canção enquanto gênero do discurso e abordar elementos musicais para a atribuição de sentidos da canção, o que não se encontra nos demais trabalhos.

rialidade como se fosse apenas “*suporte* de verdades a serem ditas pela letra, como uma tela passiva onde se projetasse uma imagem figurativa” (Wisnik, 2004, p. 174, grifo do autor), e não como uma linguagem específica com significados próprios que produz novos sentidos na sua relação intrínseca com a linguagem verbal.

Nesse contexto, alinhado a uma perspectiva de educação linguística que tem como objeto de estudo textos que atualizam diferentes gêneros discursivos a fim de desenvolver as práticas de leitura⁴ e escrita dos educandos e ampliar sua participação em diferentes campos de atuação (Brasil, 1998; Bagno; Rangel, 2005; Rio Grande do Sul, 2009; Schlatter, 2009; Schlatter; Garcez, 2012; Simões et al., 2012), este trabalho⁵ tem como objetivo refletir sobre a produção de materiais didáticos com base em canções e sugerir questões para orientar sua elaboração tendo em vista a promoção do letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015) dos alunos. Nessa perspectiva, através de perguntas e atividades que estimulem os alunos a construírem os sentidos da canção em estudo a partir de elementos imanentes ao gênero (como características da letra e da música) e exógenos a ele (como os valores a ele agregados, a interlocução por ele projetada, entre outros), procura-se ajudá-los a desenvolver ferramentas para se posicionarem enquanto leitores/ouvintes mais críticos em relação à canção em estudo. Dessa forma, pretende-se fornecer a eles mais

4 Neste trabalho, o ato de ler é entendido como “(re)agir e posicionar-se criticamente frente a diferentes textos. Ler envolve combinar letras, sons, imagens, gestos, relacionando-os com significados possíveis, lançar mão do conhecimento prévio para participar da construção dos sentidos possíveis do texto, agir conforme a expectativa de leitura criada pelo contexto de comunicação e ser crítico em relação à ideologia implícita, reconhecendo que qualquer texto atualiza um ponto de vista, pois tem um autor” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 39).

5 Parte da discussão realizada neste trabalho é um recorte da minha tese de doutorado (Coelho de Souza, 2014), orientada pela Profa. Dra. Margarete Schlatter.

recursos para participarem de modo mais efetivo e autoral nas práticas sociais e nos discursos nos quais esse gênero tem papel preponderante nas (inter)ações dos participantes.

Além disso, como meio de ilustrar a discussão e tornar mais concreta a discussão a ser aqui realizada, na segunda parte deste trabalho, apresento e analiso uma unidade didática baseada na canção *Cotidiano*, composta e interpretada por Chico Buarque, que procura estimular os alunos a levarem em conta a articulação entre letra e música, bem como os discursos produzidos sobre ela para a atribuição de sentidos à canção. Para isso, discutimos primeiramente o que entendemos por canção como gênero discursivo e o conceito de letramento literomusical, para depois refletir sobre o processo de desenvolvimento de materiais didáticos nessa perspectiva.

O gênero canção e o letramento literomusical

As canções e as práticas sociais a ela relacionadas fazem parte do nosso cotidiano: ouvimos canções no rádio, na internet e no nosso celular, lemos a crítica do último álbum do nosso cantor ou banda preferidos, contamos para um amigo como foi o show que assistimos no fim de semana e escrevemos comentários no YouTube sobre os vídeos que assistimos. Em outras palavras, participamos diariamente de práticas nas quais a canção e outros gêneros a ela relacionados são foco das nossas (inter)ações e/ou do nosso discurso. Sem dúvida podemos participar dessas práticas sem compreender a língua na qual a letra é cantada, sem nos preocuparmos em identificar os instrumentos que estão presentes no arranjo, ou mesmo sem refletir se o conteúdo da letra está de alguma forma relacionado às sensações que a música nos provoca. Entretanto, se o fizermos, teremos mais recursos para nos posicionarmos criticamente em relação à canção ouvida e/ou aos discursos a ela associados e para participar, de modo mais autoral e qualificado, nessas e em outras práticas sociais.

Subjacente ao exemplo acima está a compreensão de que uma participação mais qualificada, crítica e informada nas práticas sociais em que a canção ou gêneros verbomusicais⁶ medeiam as (inter)ações dos participantes e nos discursos que se constroem a partir de canções requer a mobilização de um conjunto de conhecimentos e habilidades distinto, que transcende a construção de sentidos a partir somente da linguagem verbal devido às possíveis integrações entre as linguagens verbal e musical na canção (Costa, 2002; Coelho de Souza, 2015). Isso se dá porque, numa perspectiva bakhtiniana, a canção pode ser vista como um gênero oral, secundário e sincrético (Caretta, 2007, 2011; Coelho de Souza, 2010), cujos sentidos são construídos a partir da apreensão dos significados das linguagens verbal e musical e da sua relação entre si. Ou seja, uma canção só existe em sua materialidade sonora; sua letra e música podem incorporar e reelaborar elementos de outros gêneros discursivos (como poemas, receitas e cartas) bem como de outras canções e peças musicais (como no caso da música incidental), e a articulação das duas linguagens produz novos sentidos.

No que tange à linguagem musical, Swanwick (1994) afirma que a música é formada por três camadas intimamente ligadas na experiência musical, mas que podem ser separadas para fins de análise, quais sejam: os materiais, a expressão e a forma. Segundo o educador musical inglês, os materiais se constituem a partir do modo no qual os elementos musicais básicos – a melodia, a harmonia e o ritmo – constroem-se internamente, como um intervalo melódico, um acorde e uma figura rítmica, entre outros; a expressão na música

6 Apesar de também serem formados por letra e música, os gêneros verbomusicais, como os hinos religiosos, os *jingles*, as canções natalinas se diferenciam entre si por pertencerem a campos da comunicação distintos e, consequentemente, possuírem propósitos comunicativos, interlocutores, usos e funções sociais distintos.

pode ser entendida como as impressões que a música provoca no ouvinte, como sensações de alegria, tristeza ou euforia, por exemplo; e a forma diz respeito a como os materiais sonoros se estruturam e se organizam no tempo.

Com relação à letra, não podemos esquecer da forte relação existente entre a canção e os gêneros literários. Esta visão está presente nos principais documentos de referência para o ensino de línguas, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) (Brasil, 1998) e os *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul* (RC) (Rio Grande do Sul, 2009), nos quais a canção é compreendida como um gênero literário de suporte oral. Embora essa relação entre letras de canção e literatura não seja isenta de controvérsias (Costa, 2003), o entendimento de que a canção pode ser considerada um gênero literário se relaciona aos recursos de linguagem literária e poética que a compõem (em maior ou menor grau) e ao efeito estético pretendido. Essas características requerem que o ouvinte esteja atento não somente à história sendo contada, mas também a *como* está sendo contada.

Baseado na concepção de canção acima apresentada e nas razões mencionadas anteriormente, defendemos em Coelho de Souza (2015) o reconhecimento de um letramento mais específico, envolvido nas práticas sociais nas quais a canção (e os gêneros verbomusicais) medeiam as (inter)ações dos participantes. A ele chamamos de letramento literomusical e o compreendemos como

[...] o estado ou condição daquele que, por construir e refletir sobre os sentidos de uma canção a partir das suas duas linguagens constitutivas (verbal e musical) e da sua articulação e por reconhecer o que representa para a comunidade musical a ela relacionada, participa das práticas sociais e dos discursos que se constroem a partir da canção e posiciona-se criticamente em relação a ela. (Coelho de Souza, 2015, p. 187).

O conceito de letramento literomusical acima apresentado busca sublinhar as duas dimensões envolvidas nessas práticas: a dimensão individual, enfatizada até agora, que diz respeito à construção dos sentidos da canção a partir da sua dupla materialidade; e uma dimensão social, que envolve, entre outros aspectos, o reconhecimento e a interpretação das ações mediadas pela canção e a compreensão da interlocução por ela projetada e os valores a ela atribuídos. A dimensão social do letramento literomusical também procura enfatizar que, visto que aspectos como quem compõe uma canção, para quem, por quê, onde e quando deixam marcas discursivas na letra e na música, os sentidos de uma canção também decorrem dos seus diferentes usos e funções sociais e da compreensão dessa interlocução. No caso da canção de funk carioca, por exemplo, isso implica

[...] situá-la em seu contexto de produção, refletindo sobre sua relação com quem a criou, para quem se direciona e com que propósitos. Implica também em vê-la como algo maior, situado na história da sociedade brasileira (a repercussão que o funk carioca teve e tem), e considerar questões como o empoderamento dado a sua comunidade de origem e as questões das identidades sociais dentro dos membros dessa comunidade. (Coelho de Souza; Andrighetti, 2015, p. 46).

No que se refere à questão da interlocução projetada pela canção, entendemos que o fato de um compositor ou intérprete compor/interpretá-la em um dado gênero musical implica a afiliação dela a uma determinada comunidade musical,⁷ o que acaba por delimitar seus possíveis contextos de produção, circulação e recepção. Além disso, entendemos que o gênero musical gera expectativas no ouvinte

7 Conforme Trotta (2005, p. 188-189), uma comunidade musical pode ser entendida como “um agrupamento de músicos, cantores, compositores, repertórios, ouvintes e admiradores que tende a adquirir uma permanência temporal”.

não apenas quanto a elementos musicais – tais como a sonoridade⁸ e o ritmo – mas também a aspectos da letra, como temáticas mais comuns, o uso de recursos poéticos e literários bem como o léxico e o registro mais frequentemente presentes. Por essas razões, pensamos que a canção possa ser melhor compreendida na ótica dos gêneros do discurso como uma constelação de gêneros (Coelho de Souza, 2010, 2018) formada por inúmeros gêneros discursivos *canção de gênero musical*, tais como canção de axé e canção de sertanejo universitário, cada qual com características próprias no que tange aos elementos constitutivos da linguagem verbal e musical, diferentes interlocuções atreladas à comunidade musical à qual se afilia, bem como usos e funções sociais distintos.

Após discutir o conceito de canção no qual nos ancoramos e o de letramento literomusical, passamos agora a discorrer sobre o processo de criação de materiais didáticos, ressaltando aspectos específicos a serem levados em consideração no trabalho com canções, e sugerindo questões para orientar a elaboração de materiais nessa perspectiva.

Materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical

Como mencionamos no início deste trabalho, a elaboração de materiais didáticos para o ensino de línguas adicionais é um processo que envolve diferentes decisões por parte do professor, tais como: que texto(s) selecionar? De que gênero(s)? Que aspectos do texto devem ser enfocados? Como preparar o aluno para melhor compreendê-lo? Que perguntas podem ajudar o aluno a analisá-lo profundamente e se posicionar mais criticamente em relação a ele? Que atividades podem ser propostas após a leitura e análise do texto?

⁸ *Sonoridade* é entendida como o “resultado acústico dos timbres de uma performance, seja ela congelada em gravações (sonoras ou audiovisuais), ou executada ‘ao vivo’. Trata-se, portanto, de uma combinação de instrumentos (e vozes) que, por sua recorrência em uma determinada prática musical, se transforma em elemento identificador” (Trotta, 2008, p. 3-4).

No que tange às duas primeiras questões, acreditamos que as canções oferecem ao professor uma certa versatilidade em relação a outros gêneros, visto que um primeiro contato e abordagem podem se dar através da audição ou da leitura da letra em função dos objetivos pedagógicos a serem traçados. Além dessa vantagem, Murphey (1992) destaca os seguintes benefícios: são de fácil acesso para professores e alunos; proporcionam uma atmosfera agradável de aprendizado, gerando expectativa, motivação e estímulo; e muitas pessoas possuem grande facilidade para memorizar letras de canções, fato que o autor denomina “*song stuck in my head effect*” (o que poderia ser traduzido como “efeito canção que não sai da cabeça”). Além do mais, por ser um material autêntico, o trabalho com canções permite ensinar a língua e a cultura de forma contextualizada, expondo o aluno a elementos culturais do país onde foram produzidas. Na canção, esses elementos relacionam-se às marcas de diferentes variantes linguísticas, como termos regionais e/ou diferentes registros socioculturais presentes na letra e sotaques, como no caso da milonga, gênero que aborda temas do universo gaúcho/gauchesco com forte presença de léxico tipicamente associado ao interior do Rio Grande do Sul. Do mesmo modo, as músicas trazem elementos típicos do local e da época em que foram compostas e/ou de um dado gênero musical, como a forte presença de sintetizadores⁹ nas canções produzidas na década de 1980, por exemplo.

No que se refere à preparação dos alunos para a leitura do texto, Bressan (2002) ressalta a importância de elaborarmos atividades preparatórias, que tenham como objetivo ativar o conhecimento prévio do aluno e/ou ensinar conhecimentos-chave para a compreensão do texto em estudo, e lembra que, quanto menor for o nível de proficiência dos alunos, mais atividades serão necessárias. Em outras palavras, quanto maior o grau de complexidade do texto a ser trabalhado

9 Sintetizadores são instrumentos eletrônicos capazes de imitar outros instrumentos ou gerar novos timbres.

em relação ao conhecimento prévio dos alunos sobre o tema a ser discutido e/ou os recursos linguísticos nele mobilizados, mais essencial é o professor conhecer as necessidades dos alunos para saber qual o *andamento* necessário para a leitura. A autora também afirma que duas decisões a serem tomadas previamente à elaboração dizem respeito à definição do nível de proficiência esperado do aluno a fim de melhor lidar com um determinado texto e aos objetivos pedagógicos da unidade didática. Em relação àquela, a pesquisadora aponta para o fato de que esse passo deve ocorrer durante o próprio processo de seleção dos textos e antes de o objetivo da tarefa ser definido, ou seja, o nível de proficiência do material a ser criado não deve ser definido *a priori* pelo texto em si, mas sim pelo próprio professor tendo em vista os objetivos da sua aula e o potencial pedagógico do texto em questão. Quanto à segunda questão, Bressan (2002) afirma que todas as tarefas devem apresentar um objetivo específico, e que o mesmo deve preferencialmente estar associado à função ou ao propósito social do gênero em estudo a fim de estimular a leitura como prática social.

Outra questão importante a ser tratada diz respeito a quais critérios tomar como base para o desenvolvimento dos materiais. Em um artigo em que discute a criação de unidades didáticas para o ensino de inglês no ensino básico com vistas ao letramento, Schlatter (2009) propõe que a primeira decisão a ser tomada relaciona-se à seleção de um tema norteador que seja adequado e relevante para a faixa etária dos estudantes. A partir da definição do tema, a autora sugere listar gêneros do discurso (orais, escritos, multimodais) nos quais essa temática está mais frequentemente presente, levando em conta a relativa estabilidade do gênero, e refletir sobre perguntas de leitura que levem em consideração questões como a materialidade, o suporte e a interlocução por ele projetada. Selecionado o gênero discursivo, o professor deve então buscar um texto que possa estimular o interesse dos alunos pelo assunto e também motivá-los a usar a língua-alvo dentro do campo temático definido. Para isso, é

necessário ter em consideração “valores ideológicos e culturais presentes no texto; a relação com o contexto dos alunos; um equilíbrio entre o conhecimento novo e velho para o aluno, ou seja, a adequação ao nível de conhecimento prévio e à faixa etária do aluno, à extensão e as características linguísticas do texto” (Schlatter, 2009, p. 14-15). Após a escolha do texto, o professor deve definir as habilidades que serão foco do material, preferencialmente de modo integrado, e as funções comunicativas a serem focalizadas. Tendo isso em vista, a etapa seguinte envolve a elaboração de uma sequência de diferentes tipos de atividades – de preparação, compreensão, de resposta ao texto e resposta ao texto dos alunos – a fim de lhes fornecer os recursos necessários para melhor compreender o texto e fazer uso da língua-alvo. Por fim, a autora sugere outros critérios relevantes, dos quais destacamos a importância de selecionar textos autênticos, de criar atividades que propiciem a reflexão sobre e o uso da língua de modo contextualizado e com diferentes propósitos, e de trazer uma perspectiva intercultural para a discussão do tema em questão.

Ao nosso ver, os critérios apresentados por Bressan (2002) e Schlatter (2009) também podem ser usados para nortear a criação de materiais didáticos com base em canções. Entretanto, lembramos que alguns aspectos pontuais relativos às especificidades desse gênero devem ser considerados. O primeiro concerne ao gênero musical da canção a ser trabalhada, uma vez que, como já mencionamos, a canção pode ser entendida numa perspectiva bakhtiniana como uma constelação de gêneros *canção de gênero musical*.

Como vimos, isso implica a compreensão de que cada um dos gêneros que formam a constelação possui sua relativa estabilidade no que concerne aos elementos da linguagem verbal e musical, dentre eles seu conteúdo temático. Em outras palavras, isso significa que certas temáticas podem ser mais frequentemente encontradas em certos gêneros *canção de gênero musical* do que em outros. Por exemplo, se quisermos discutir o carnaval como manifestação cultural brasileira, é mais provável que a canção a ser selecionada seja de

samba, axé ou frevo do que de rap ou de sertanejo universitário, uma vez que aqueles são mais tradicionalmente associados a essa prática social do que esses. Por outro lado, se quisermos tratar da questão da violência no Brasil, esse tema pode ser mais facilmente encontrado em canções de rap e de funk carioca do que de pop ou de bossa nova. Além disso, outro aspecto fundamental a ser levado em conta é a gravação da canção a ser utilizada, chamada mais coloquialmente de *versão*. Uma discussão sobre relações amorosas baseada na canção *Baba Baby*¹⁰ provavelmente tomará rumos diferentes caso se trabalhe com a gravação da Kelly Key ou da Maria Gadú, até porque são de gêneros musicais diferentes e a história narrada na letra assume diferentes nuances em função do arranjo/performance bem como do próprio timbre e performance vocal das duas cantoras.

Mais especificamente no que concerne ao desenvolvimento de materiais didáticos visando à promoção do letramento literomusical, em Coelho de Souza (2016) propusemos um conjunto de objetivos e orientações pedagógicas para o uso de canções que visam dar mais insumos para que os alunos tenham mais recursos para participarem de modo mais crítico e autoral nas práticas sociais e nos discursos mediados por canções. Os cinco objetivos pedagógicos para o uso de canções na perspectiva do letramento literomusical propostos nesse artigo são: o desenvolvimento da compreensão da canção em relação ao gênero musical ao qual se afilia; a formação de ouvintes mais críticos e atentos às especificidades do discurso literomusical; a ampliação do repertório linguístico, musical e cultural dos alunos; a promoção da apreciação e da fruição da canção; e a prática da articulação entre letra e música para a produção de novos sentidos. Ou seja, o que se almeja com esses objetivos é que a sala de aula de (P)LA se torne um espaço em que o uso de canções também tenha como meta a promoção da leitura como prática social.

10 Composta por Kelly Key e Andinho.

Mas o que significa promover a leitura de canções como prática social? Do mesmo modo que, no trabalho com outros gêneros discursivos, “não estaremos persuadindo o educando quanto à natureza social da leitura se abordarmos o texto como um conjunto de palavras a serem traduzidas ou como uma fonte de estruturas linguísticas para exercícios gramaticais” (Schlatter, 2009, p. 14), não estaremos expondo os alunos a práticas significativas de leitura/audição de canções se tivermos como único objetivo o preenchimento de lacunas, a identificação ou a acentuação de palavras.¹¹ É fundamental colocá-los em situações em que possam posicionar-se de modo mais crítico em relação à canção em estudo, visto que “ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo” (Schlatter, 2009, p. 13). Ao nosso ver, isso envolve a criação de materiais didáticos que levem em conta as especificidades da canção enquanto discurso literomusical e que, conseqüentemente, estimulem a construção de sentidos a partir da compreensão da letra, da música e da articulação entre as duas linguagens. Da mesma forma, para que os alunos possam (re)agir criticamente à canção em estudo, é importante que passem a promover a reflexão sobre questões relacionadas aos elementos que a compõem, preferencialmente em relação à relativa estabilidade do gênero ao qual pertence, e/ou aspectos como a situação de interlocução por ele projetada, seus usos e funções sociais e valores associados. Assim, entendemos que esses materiais poderão servir como base para o que denominamos *eventos de letramento literomusical*, isto é, situações nas quais uma canção (ou outro gênero formado por letra e música) é determinante para a natureza das interações dos participantes e dos seus processos interpretativos.

Com base no que foi discutido até o momento, propomos as seguintes questões (Quadro 1) para orientar o desenvolvimento de

¹¹ Como se observa nos livros didáticos de PLA analisados em Coelho de Souza (2017).

materiais didáticos com base em canções na perspectiva do letramento literomusical:

Quadro 1 Questões para nortear a elaboração de materiais didáticos com base em canções.¹²

1. O tema da canção é abordado? De que maneira? Com que objetivos?
2. Há a exploração de algum aspecto da letra enquanto construção literária (reconhecimento de recursos poéticos e literários como o uso de rimas, metáforas, tipo de narrador ou eu lírico, etc.)?
3. Há a discussão sobre a presença de marcas de algum outro gênero discursivo reelaborado pela letra da canção? Que relações são tratadas entre os dois gêneros?
4. Há a exploração de algum aspecto da linguagem musical da canção (materiais, expressão, forma)? Qual? Com que objetivos de escuta?
5. O gênero musical e o compositor/intérprete da canção são apresentados ou mencionados? E o contexto (ano, local) em que a canção foi criada?
6. Há alguma discussão sobre o gênero musical da canção (características relativamente estáveis da letra e da música, interlocução, valores agregados, usos e funções sociais)?
7. A articulação entre letra e música é levada em conta para a construção dos sentidos da canção?

Fonte: O autor.

As três primeiras perguntas enfocam a letra da canção, sendo que as duas primeiras buscam chamar a atenção tanto para *o que* está sendo abordado na letra quanto para *como* está sendo retratado, enquanto a última focaliza os possíveis gêneros reelaborados pela canção, visto se tratar de um gênero secundário. Já a questão d) busca refletir sobre abordagem dada à materialidade musical da canção,¹³ mais especificamente sobre os materiais, a expressão e a forma. Por outro lado, a pergunta e) tem como objetivo ressaltar a importância do (re)conhecimento do gênero musical e o contexto de produção da canção em estudo para a apreensão das marcas discursivas presentes

12 Parte destes critérios foram originalmente elaborados por mim com a colaboração de Ana Cristina Balestro, André Fuzer, Arildo Leal e Bruno Coelho Rodrigues durante o Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional ministrado pela Profa. Dra. Margarete Schlatter em 2009/2. Agradeço a eles pela colaboração.

13 Para uma discussão sobre objetivos e orientações para a abordagem da materialidade musical da canção, ver Coelho de Souza (2016).

na letra e na música. Por fim, as últimas duas questões buscam chamar a atenção para aspectos exógenos e imanentes ao gênero.

Ressalto que as questões apresentadas no quadro acima não devem ser encaradas como um *checklist* exaustivo a ser completado, mas sim como critérios que podem (ou não) ser relevantes para a abordagem de uma determinada canção em função do seu gênero musical e da maior ou menor presença de recursos poéticos e literários na letra. Assim, o mais importante aqui é entender que quanto mais recursos forem fornecidos aos alunos para uma compreensão mais aprofundada da canção em estudo, mais chances eles terão de se posicionarem como leitores/ouvintes mais competentes e de (re) agirem criticamente em relação a ela.

A unidade didática com base em Cotidiano, de Chico Buarque

Após tratar dos critérios para a elaboração de materiais didáticos, das especificidades da criação de materiais com base em canções e de sugerir questões para orientar a produção de materiais didáticos com vistas ao letramento literomusical, a fim de ilustrar a discussão realizada neste trabalho passo agora a apresentar uma unidade didática com base na canção *Cotidiano*, de Chico Buarque.¹⁴ Antes disso, faço uma breve análise da canção enfocando alguns aspectos da sua riqueza literomusical.

A canção

A canção *Cotidiano* foi incluída no álbum *Construção*, lançado por Chico Buarque em 1971.¹⁵ Esse disco representou uma nova fase na sua obra, na qual o compositor passou a apresentar uma maior

¹⁴ Um outro exemplo de unidade didática elaborada na perspectiva do letramento literomusical pode ser encontrada em Coelho de Souza e Andrighetti (2015), onde os autores apresentam uma proposta com base no gênero canção de funk carioca.

¹⁵ Letra disponível no *site* oficial do compositor (www.chicobuarque.com.br).

preocupação com a realidade social, tema presente especialmente nessa canção, na faixa título do álbum e em *Deus lhe Pague*. A letra de *Cotidiano*, como o próprio título aponta, retrata nas suas seis estrofes os diferentes momentos na rotina de um casal, pertencente às classes menos favorecidas no Brasil do início da década de 1970, do seu despertar até a hora de dormir. De acordo com Severiano e Mello (2002, p. 162), a canção “trata da monótona rotina da vida em comum d[o] casal, o fenômeno psicológico da habituação, responsável pelo fracasso de muito casamento”. A sensação de monotonia é construída na letra através da repetição de diferentes elementos, tais como o uso das locuções adverbiais *todo dia/toda noite* no início de cada estrofe (exceto a quarta), pela referência à “boca” de algum dos personagens no último verso em todas as estrofes e pela retomada da primeira no final, reforçando a ideia que o dia seguinte será igual ao anterior.

Na música, a melodia parece reiterar essa ideia através da repetição de um motivo¹⁶ formado por uma sequência descendente de três notas, ao qual é incluída uma quarta nota mais grave na sílaba “pre_i” no final da primeira frase musical. A mesma sequência é repetida na segunda frase, mas inclui uma pequena alteração no fim, ao terminar na nota mais grave das quatro (Figura 1).¹⁷

A terceira frase repete a sequência descendente, mas começando meio tom abaixo da frase original, enquanto a última apresenta uma maior variação até culminar em um salto de quinta justa descendente, onde é cantada a nota mais grave da melodia, provocando a sensação no ouvinte de conclusão da frase, verbalmente e musicalmente (Figura 2).

16 “Fragmento melódico, harmônico ou rítmico (ou uma combinação entre dois ou todos eles) que representa o princípio da unidade de uma composição” (Dourado, 2008, p. 212).

17 Para apresentar a forte relação entre letra e melodia nesta canção, utilizamos o modelo criado por Luiz Tatit, no qual as sílabas são dispostas em linhas que representam as diferentes alturas em que são cantadas. Segundo o próprio autor, “cada linha [...] corresponde a um semitom. As duas linhas espessas delimitam a região de tessitura da canção: o seu nível mais agudo e seu nível mais grave” (Tatit, 1986, p. 8).

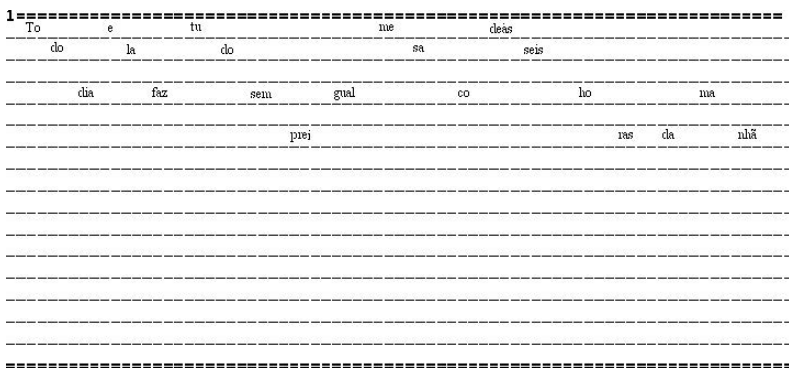


Figura 1 Representação melódica das duas primeiras frases da primeira estrofe da canção *Cotidiano* de Chico Buarque.
 Fonte: O autor.

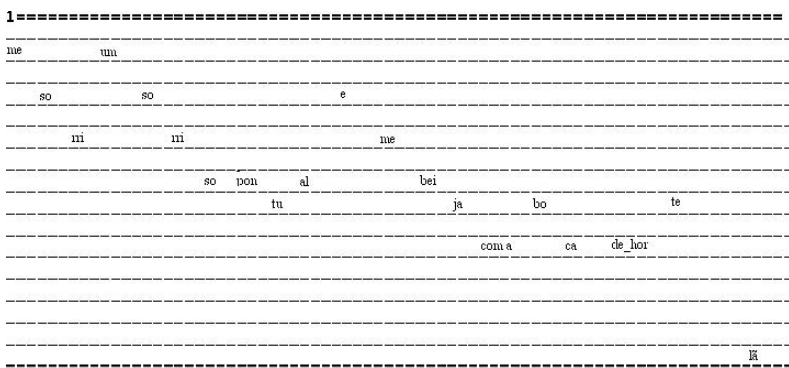


Figura 2 Representação melódica das duas últimas frases da primeira estrofe.
 Fonte: O autor.

A melodia é repetida em todas as outras estrofes, exceto a quarta, na qual há uma descida cromática no final do segundo verso (“no portão”), ligando-a a uma variação sobre o motivo inicial, isto é, uma outra sequência de três notas, neste caso em movimento ascendente e logo descendente, repetida até o final da estrofe (Figura 3). Essa frase musical culmina em um salto de quarta aumentada ascendente na sílaba “xão”, que conduz para a quinta estrofe e a repetição da melodia principal (Figura 4).

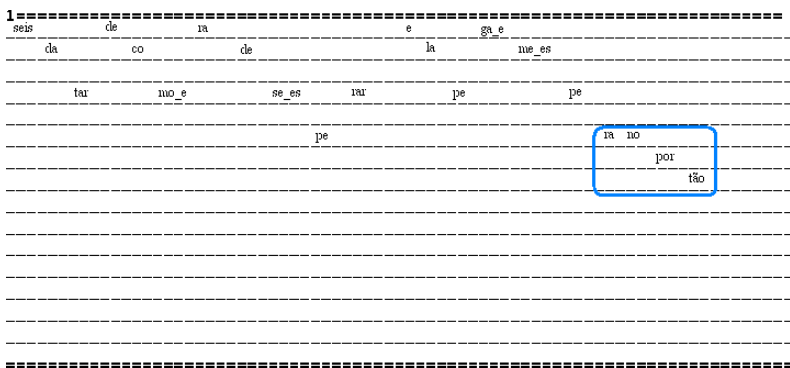


Figura 3 Representação melódica das duas primeiras frases da quarta estrofe.
 Fonte: O autor.

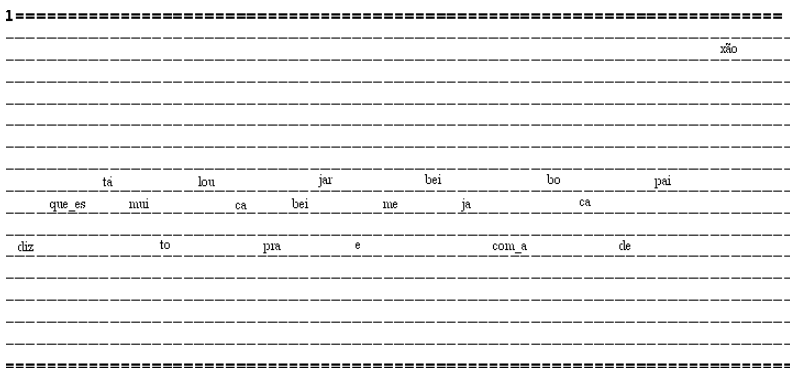


Figura 4 Representação melódica das duas últimas frases da quarta estrofe.
 Fonte: O autor.

Como se pode perceber, a letra e a melodia presentes nas três primeiras e nas últimas duas estrofes reiteram a sensação de repetição, reforçando a ideia de monotonia no cotidiano do casal. Essa sensação parece também estar sendo expressa pelo uso quase constante da percussão, a qual, além do violão, é o único instrumento presente nas três primeiras estrofes. É somente na quarta estrofe em que há alterações, tanto na letra, pelo fato do primeiro verso iniciar com “seis da tarde”, quanto na música, que inclui a entrada de uma flauta transversa no primeiro verso e uma variação do tema melódico a partir do

final do segundo verso. Essas mudanças parecem reforçar a sensação de que os eventos narrados nessa estrofe são a hora do dia em que há uma quebra de rotina, como se fossem o grande momento do dia do eu lírico, a hora em que sua mulher o espera “muito doida pra beijar”, não com a “boca de café” ou “de hortelã”, mas “de paixão”. Logo após, há a retomada do padrão melódico-verbal existente nas outras estrofes, o que parece reforçar a ideia de volta ao cotidiano, que assim se repetirá no dia seguinte.

A unidade didática

O material didático com base na canção *Cotidiano* (apresentado na íntegra ao final desta seção, Figura 5) foi elaborado especialmente para a disciplina de *Portuguese Language 2* da Universidade de Manchester,¹⁸ na Inglaterra, onde atuo como professor de língua portuguesa desde 2014. Tendo como objetivo a discussão da temática rotina, assunto bastante comum nos níveis mais iniciais da aprendizagem de línguas, decidiu-se trabalhar com o gênero canção pelos seus benefícios pedagógicos já discutidos: sua riqueza cultural, sua versatilidade e seu potencial pedagógico. Dentre os inúmeros gêneros musicais nos quais essa temática pode ser encontrada, selecionamos o gênero MPB por ser um estilo musical que, desde a sua origem na segunda metade dos anos 1960, tornou-se o meio pelo qual uma geração intelectualizada e politizada de cantores e compositores pôde externar suas ideias e exortar o povo a posicionar-se sobre o que estava ocorrendo no país após o golpe militar de 1964. A seleção de *Cotidiano* se deu por ser uma das canções de MPB mais conhecidas do início dos anos 1970, por sua representatividade enquanto exemplar típico desse gênero musical e por sua riqueza literomusical, discutida acima.

¹⁸ Voltada para os alunos do primeiro ano de graduação em Língua Portuguesa, é uma disciplina obrigatória anual cursada juntamente com *Portuguese Language 1*, compreendendo os níveis A1 e A2 do Quadro Comum Europeu de Referência. A disciplina tem a carga horária de duas horas semanais, complementares às quatro horas do outro curso.

A unidade didática (Figura 5, ao final desta seção) envolve a prática das quatro habilidades e enfoca a expressão de hábitos e de fatos e opiniões usando o presente do indicativo. O material se divide em cinco seções: *Para começar*, *Conhecendo o Artista*, *Conhecendo a Canção*, *Compreendendo a Canção* e *Leitura e Produção Escrita*, apresentadas no Quadro 2 e acompanhadas por comentários sobre seus objetivos pedagógicos.

Quadro 2 Seções e atividades que compõem a unidade didática sobre *Cotidiano*.

Atividades	Comentários
<p>I - Para Começar</p> <p>1) O que vem à mente quando você pensa em rotina? Em duplas, completem o associograma abaixo com seis palavras ou expressões.</p> <p>2) Converse com o seu colega sobre as seguintes perguntas:</p> <p>a) Você gosta da sua rotina? Por quê?</p> <p>b) Que parte da sua rotina você mais gosta? Por quê?</p> <p>c) Que parte da sua rotina você menos gosta? Por quê?</p> <p>d) A que horas você normalmente acorda? Sai de casa? Almoça? Volta para casa? Janta? Vai dormir?</p> <p>3) Que semelhanças existem entre a sua rotina e a do seu colega? Que diferenças existem? Escreva duas frases comparando o horário em que vocês realizam as atividades acima.</p>	<p>A primeira etapa abrange as atividades preparatórias para a leitura e discussão sobre a canção. Através das atividades, procura-se ampliar o vocabulário sobre a temática da unidade estimular a prática da produção oral sobre um tema adequado ao nível de proficiência linguística dos alunos e que lhes permite expressar hábitos usando o tempo verbal foco do material.</p>
<p>II – Conhecendo o Artista</p> <p>1) Você vai ouvir uma canção chamada <i>Cotidiano</i>, de Chico Buarque, lançada originalmente em 1971. Você já ouviu falar nesse artista? Leia a introdução do artigo sobre o artista da Wikipédia e complete a tabela abaixo com as informações solicitadas.</p> <p>2) Depois de ler sobre Chico Buarque, você ficou interessado em ouvir suas canções? Por quê?</p>	<p>O trabalho com gêneros associados às práticas sociais relacionadas a canções pode ser uma ótima forma de complementar o seu estudo. Aqui os alunos leem um trecho de um artigo da Wikipédia como forma de conhecer algumas informações básicas sobre o compositor da canção e seu contexto de atuação. A segunda atividade é uma reação ao gênero lido, uma vez que também lemos sobre um determinado artista para decidir conhecer mais sobre ele (ou não).</p>
<p>III – Conhecendo a canção</p> <p>1) Em duplas, leiam a letra da canção e completem as lacunas da esquerda com a conjugação adequada dos verbos em parênteses.</p> <p>2) Escute a canção e confira se você preencheu as lacunas com a mesma forma dos verbos da letra original. Caso não, preencha a lacuna da direita com a conjugação correta.</p>	<p>Apesar de ser um gênero oral, decidimos que o primeiro contato com a canção fosse a partir da letra. O objetivo aqui é promover uma prática contextualizada do presente do indicativo, recurso linguístico foco da unidade, e audição da canção para a prática da compreensão oral e para conferir suas escolhas. O uso de lacunas duplas pode facilitar o trabalho nesses casos, permitindo que os alunos não se preocupem em apagar o que escreveram caso não tenham escolhido a mesma forma verbal presente na canção.</p>

Continua

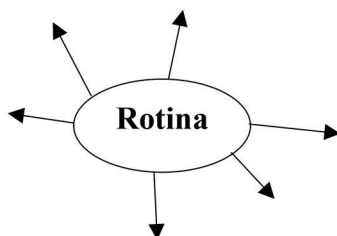
Conclusão

Atividades	Comentários
<p>IV – Compreendendo a Canção</p> <p>1) Do que trata a canção?</p> <p>2) A quem o eu lírico se refere quando diz “ela”?</p> <p>3) As palavras abaixo podem ser encontradas em negrito na letra da canção. Com base no seu contexto, relacione-as com o seu significado em inglês.</p> <p>4) Em que parte do dia se passam os acontecimentos descritos em cada uma das estrofes? Que parte da rotina das personagens é descrita em cada uma?</p> <p>5) No final de cada estrofe da canção, há a menção à boca de algum dos personagens. A que o eu lírico está referindo? O que essas referências nos contam sobre as vidas dos personagens?</p> <p>6) Qual é a situação social dos personagens? Como você sabe?</p> <p>7) Você acha que os personagens estão contentes com as suas vidas? Por quê?</p> <p>8) A letra desta canção poderia ser usada para retratar a realidade das pessoas do seu país que estão na mesma situação social que os personagens? O que seria semelhante? O que seria diferente?</p> <p>9) Ouça novamente a canção. Que instrumentos são tocados na canção?</p> <p>() Piano () Cordas () Violão () Percussão () Flauta () Trompete () Guitarra () Baixo () Bateria () _____</p> <p>10) Que recursos linguísticos e musicais são utilizados na canção para reforçar a sensação de rotina?</p> <p>11) Em qual estrofe há uma mudança na melodia? O que isso parece significar em relação ao conteúdo da letra da canção?</p> <p>12) Esta é uma canção de MPB. Ela se parece com algum gênero musical que você conhece? Qual/is?</p> <p>13) Você gostou da canção? Por quê?</p>	<p>As questões que compõem esta seção partem de uma análise mais global (perguntas 1 e 2), para abordar aspectos mais específicos da letra (perguntas 4, 5, 6, 7) e da música (pergunta 9) a fim de, no final, estimular a construção de sentidos a partir das duas materialidades da canção (perguntas 10 e 11). Já as perguntas 8, 11 e 12 têm como objetivos, respectivamente, promover uma reflexão intercultural dos alunos sobre a realidade das pessoas de classes menos favorecidas no Brasil e no seu país, traçar paralelos entre o gênero musical em questão e o repertório musical dos alunos, e colocá-los no papel de ouvinte/leitores a fim de que reajam criticamente em relação a canção em estudo.</p>
<p>IV - Leitura e Produção Escrita</p> <p>1) Abaixo estão três comentários postados no <i>site</i> www.analisedeletras.com.br sobre a canção que você escutou. Você concorda com as interpretações apresentadas? Qual delas é mais parecida com a sua? Leia os comentários e depois compare a sua opinião com a do seu colega.</p> <p>2) Com base nas discussões realizadas nesta unidade, escreva um comentário para ser postado no <i>site</i> <i>Análise de Letras</i> com a sua interpretação da canção <i>Cotidiano</i>. Lembre-se de dialogar com os comentários que você leu e de justificar a sua opinião com base em aspectos da letra e da música que você considerar relevantes.</p>	<p>O objetivo aqui é colocar em prática os conhecimentos sobre a canção construídos no decorrer da unidade didática através de duas tarefas que envolvem práticas sociais bastante comuns associadas a esse gênero. A partir da leitura de interpretações sobre a canção em estudo, os alunos são expostos a diferentes perspectivas sobre o que pode significar, estimulando-os a refletir sobre sua própria interpretação e sobre a plurissignificação da canção enquanto gênero literomusical. Através da tarefa final de produção escrita, espera-se que os conhecimentos construídos os ajudem a participar de modo mais crítico e autoral nos discursos que se constroem a partir da canção <i>Cotidiano</i>.</p>

Fonte: O autor.

I - Para Começar

1) O que vem à mente quando você pensa em rotina? Em duplas, completem o associograma abaixo com seis palavras ou expressões.



2) Converse com o seu colega sobre as seguintes perguntas:

- Você gosta da sua rotina? Por quê?
- Que parte da sua rotina você mais gosta? Por quê?
- Que parte da sua rotina você menos gosta? Por quê?
- A que horas você normalmente acorda? Sai de casa? Almoça? Volta para casa? Janta? Vai dormir?

3) Que semelhanças existem entre a sua rotina e a do seu colega? Que diferenças existem? Escreva duas frases comparando o horário em que vocês realizam as atividades acima.

Nós dois _____
Eu _____, mas (ele / ela) _____

II – Conhecendo o Artista

1) Você vai ouvir uma canção chamada *Cotidiano*, de Chico Buarque, lançada originalmente em 1971. Você já ouviu falar nesse artista? Leia a introdução do artigo sobre o artista da Wikipédia e complete a tabela abaixo com as informações solicitadas:

Nome completo	
Local e data de nascimento	
Profissões	
Número de discos	
Ano do primeiro álbum	
Prêmios recebidos	

Chico Buarque

Origem: Wikipédia, a enciclopédia livre.

Francisco Buarque de Hollanda, mais conhecido por **Chico Buarque** ([Rio de Janeiro, 19 de junho de 1944](#)), é um [músico](#), [dramaturgo](#) e [escritor brasileiro](#). É conhecido por ser um dos maiores nomes da [música popular brasileira](#) (MPB). Sua discografia conta com aproximadamente oitenta discos, entre eles discos-solo, em parceria com outros músicos e compactos.^[2]

Filho do historiador Sérgio Buarque de Holanda e de Maria Amélia Cesário Alvim, escreveu seu primeiro conto aos 18 anos,^[3] ganhando destaque como cantor a partir de 1966, quando lançou seu primeiro álbum, Chico Buarque de Hollanda, e venceu o Festival de Música Popular Brasileira com a música A Banda. Na carreira literária, foi vencedor de três Prêmios Jabuti: o de melhor romance em 1992 com Estorvo e o de Livro do Ano, tanto pelo livro Budapeste, lançado em 2004, como por Leto Derramado, em 2010.

Adaptado de https://pt.wikipedia.org/wiki/Chico_Buarque. Acesso em 18/11/2015.

2) Depois de ler sobre Chico Buarque, você ficou interessado em ouvir suas canções? Por quê?

III – Conhecendo a canção

1) Em duplas, leiam a letra da canção e completem as lacunas da esquerda com a conjugação adequada dos verbos em parênteses:

Cotidiano

Letra e música: Chico Buarque

Todo dia ela _____ / _____ (fazer) tudo sempre igual
 Me _____ / _____ (sacudir) às seis horas da manhã
 Me _____ / _____ (sorrir) um sorriso pontual
 E me _____ / _____ (beijar) com a boca de **hortelã**

Todo dia ela _____ / _____ (dizer) que é pra eu **me cuidar**
 E essas coisas que _____ / _____ (dizer) toda mulher
 Diz que _____ / _____ (estar) me esperando pro jantar
 E me _____ / _____ (beijar) com a boca de café

Todo dia eu só _____ / _____ (pensar) em poder parar
 Meio-dia eu só _____ / _____ (pensar) em dizer não
 Depois _____ / _____ (pensar) na vida pra **levar**
 E me _____ / _____ (calar) com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
 Ela _____ / _____ (pegar) e me _____ / _____ (esperar) no **portão**
 Diz que _____ / _____ (estar) muito louca pra beijar
 E me _____ / _____ (beijar) com a boca de **paixão**

Toda noite ela _____ / _____ (dizer) pra eu não **me afastar**
 Meia-noite ela _____ / _____ (jurar) eterno amor
 E me _____ / _____ (apertar) pra eu quase **sufocar**
 E me _____ / _____ (morder) com a boca de **pavor**

Todo dia ela _____ / _____ (fazer) tudo sempre igual
 Me _____ / _____ (sacudir) às seis horas da manhã
 Me _____ / _____ (sorrir) um sorriso pontual
 E me _____ / _____ (beija) com a boca de **hortelã**

Glossário

Sacudir – *to shake*
 Calar-se – *to shut up*
 Jurar – *to swear*

Sorrir – *to smile*
 Pegar – *to come**
 Apertar – *to hold tight*

Beijar – *to kiss*
 Esperar – *to wait*
 Morder – *to bite*

Continuação

2) Escute a canção e confira se você preencheu as lacunas com a mesma forma dos verbos da letra original. Caso não, preencha a lacuna da direita com a conjugação correta.

IV – Compreendendo a Canção

1) Do que trata a canção?

A canção fala (de/do/da) _____

2) A quem o eu lírico se refere quando diz “ela”?

Ele se refere à _____

3) As palavras abaixo podem ser encontradas em negrito na letra da canção. Com base no seu contexto, relacione-as com o seu significado em inglês:

- | | | |
|-------------------|-----|---------------------------------------|
| a) Hortelã | () | <i>to distance oneself</i> |
| b) Cuidar-se | () | <i>to live</i> |
| c) Levar (a vida) | () | <i>gate</i> |
| d) Portão | () | <i>peppermint</i> |
| e) Paixão | () | <i>dread</i> |
| f) Afastar-se | () | <i>to take care of oneself</i> |
| g) Sufocar | () | <i>passion</i> |
| h) Pavor | () | <i>to leave someone out of breath</i> |

4) Em que parte do dia se passam os acontecimentos descritos em cada uma das estrofes? Que parte da rotina das personagens é descrita em cada uma?

A primeira estrofe se passa _____ e descreve _____

A segunda estrofe se passa _____ e descreve _____

A terceira estrofe se passa _____ e descreve _____

A quarta estrofe se passa _____ e descreve _____

A quinta estrofe se passa _____ e descreve _____

5) No final de cada estrofe da canção, há a menção à boca de algum dos personagens. A que o eu lírico está referindo? O que essas referências nos contam sobre as vidas dos personagens?

a) boca de hortelã? b) boca de café? c) boca de feijão?

d) boca de paixão? e) boca de pavor?

6) Qual é a situação social dos personagens? Como você sabe?

Acho que eles são (de classe média baixa / de classe média / ricos) porque _____

7) Você acha que os personagens estão contentes com as suas vidas? Por quê?

Acho que (sim / não), porque _____

8) A letra desta canção poderia ser usada para retratar a realidade das pessoas do seu país que estão na mesma situação social que os personagens? O que seria semelhante? O que seria diferente?

Acho que (não) poderia retratar porque _____

Continuação

9) Ouça novamente a canção. Que instrumentos são tocados na canção?

- | | | | | |
|---|---|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Piano | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Cordas | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Violão | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Percussão | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Flauta |
| <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Trompete | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Guitarra | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Baixo | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> Bateria | <input type="checkbox"/> <input type="radio"/> _____ |

10) Que recursos linguísticos e musicais são utilizados na canção para reforçar a sensação de rotina?

O compositor usa _____

11) Em qual estrofe há uma mudança na melodia? O que isso parece significar em relação ao conteúdo da letra da canção?

Há uma mudança na _____ estrofe. Isso parece significar que _____

12) Esta é uma canção de MPB. Ela se parece com algum gênero musical que você conhece? Qual/is?

Sim, se parece com _____ /

Não, não se parece com nenhum gênero musical que eu conheça.

13) Você gostou da canção? Por quê?

(Sim / Não), porque _____

V - Leitura e Produção Escrita

1) Abaixo estão três comentários postados no site www.analisedelettas.com.br sobre a canção que você escutou. Você concorda com as interpretações apresentadas? Qual delas é mais parecida com a sua? Leia os comentários e depois compare a sua opinião com a do seu colega.

2) Com base nas discussões realizadas nesta unidade, escreva um comentário para ser postado no site *Análise de Letras* com a sua interpretação da canção *Cotidiano*. Lembre-se de dialogar com os comentários que você leu e de justificar a sua opinião com base em aspectos da letra e da música que você considerar relevantes.



Narcisio disse:

agosto 16, 2011 às 7:37 am

Também acho que a musica fala de uma relação entre homem e mulher. A mulher apaixonada não quer perder o marido ("Toda noite ela diz pra eu não me afastar" e "E me beija com a boca de paixão"); já o homem nao vê mais graça na relação e pensa "em poder parar" e "dizer não". Só que a conveniência do matrimônio o faz calar "com a boca de feijão".


Essa musica é uma linda forma de dizer que a rotina esfria a vida de um casal e coloca em risco o casamento.

[Responder](#)

4

Continua


Conclusão

 **Neuzelito filho disse:**

Janeiro 30, 2012 às 12:38 pm

Ao meu ver, pode ter uma interpretação no contexto da ditadura militar. A mulher teme q seu marido "desapareça", "Todo dia ela diz que é pr'eu me cuidar", e com sua chegada do trabalho ela se sente aliviada, "Ela pega e me espera no portão Diz que está muito louca pra beijar E me beija com a boca de paixão.". Chega um momento que o marido não aguenta tanta repressão, e por um momento decide não aceitar mais aquilo, "Todo dia eu só penso em poder parar; Meio-dia eu só penso em dizer não", mas lembra que tem uma família para cuidar e acaba por desistir, "Depois penso na vida pra levar E me calo com a boca de feijão."
Linda música!

[Responder](#)

 **Rubens Mota disse:**

Abril 8, 2010 às 11:41 am

A genialidade do Chico Buarque é algo sensacional! As metáforas que ele usa nesta letra para descrever um dia-a-dia trivial de um brasileiro comum são a prova eloquente de que ele é ímpar. Só para citar algumas, destaco: as bocas "...de hortelã" (beijo com gosto de creme dental), "...de café" (beijo com gosto de café); "...de feijão" (beijo com gosto de feijão) além, é claro, das "bocas" de paixão e de pavor. Todas essas "bocas" magistralmente encadeadas em sequência no texto para representar o desenrolar autêntico da vida em comum de um casal comum. Bravo, bravíssimo!!!

[Responder](#)

Extraído de <http://analiscdeletras.com.br/chico-buarque/cotidiano/>. Acesso em 10/12/2017.

5

Figura 5 Unidade didática.

Fonte: O autor.

Considerações finais

Neste trabalho, refletimos sobre a elaboração de materiais didáticos com base em canções e sugerimos questões para orientar esse processo a fim de promover o letramento literomusical dos alunos. Para isso, ancorados nos conceitos de canção como constelação de gêneros (Coelho de Souza, 2010, 2018) e de letramento literomusical (Coelho de Souza, 2015), discutimos critérios para a criação de materiais didáticos de modo mais geral para então refletir sobre as especificidades envolvidas no trabalho com canções na aula de PLA. Vimos também que, na perspectiva aqui defendida, um leitor/ouvinte mais competente de canções é aquele que lança mão de diferentes competências e habilidades que lhe permitem construir os sentidos da canção partindo tanto de aspectos imanentes quanto exógenos a ela.

Além disso, apresentamos uma unidade didática baseada na canção *Cotidiano*, de Chico Buarque, e analisamos os objetivos pedagógicos a ela subjacentes. A decisão de ilustrar e materializar a discussão realizada neste trabalho em uma unidade didática parte do pressuposto de que os materiais didáticos em aulas de línguas devem servir como base para eventos de letramento e que, para isso,

[...] é necessário que passemos a compreender a importância de que as tarefas propostas pelo professor não tenham um fim em si mesmas, mas que possibilitem aos alunos o desenvolvimento de práticas sociais diversas mediadas pelo uso da linguagem. (Almeida, 2007, p. 36).

Assim, entendemos que, ao se tornarem foco das interações entre os participantes em sala de aula, os materiais didáticos com base em canções podem se tornar, da mesma forma, base para eventos de letramento literomusical. Por essa razão, consideramos fundamental que os materiais didáticos também passem a estimular a leitura de canções e a escrita sobre canções enquanto práticas sociais, o que envolve a criação de tarefas pedagógicas com propósitos significativos de leitura e escrita que busquem aproximar as práticas

pedagógicas das práticas sociais mediadas por canções fora de sala de aula (Rio Grande do Sul, 2009; Schlatter; Garcez, 2012; Simões et al., 2012).

Para concluir, acreditamos que dar acesso e possibilitar a discussão sobre uma canção e os discursos que se organizam a partir dela é uma maneira de fornecer aos alunos subsídios para uma leitura mais aprofundada da canção a fim de criar sua própria opinião sobre a mesma e ter uma maior compreensão sobre como se dá a construção de sentidos nesse gênero do discurso. Desse modo, espera-se que possam posicionar-se de modo mais crítico e informado em relação à canção e aos discursos que se constroem a partir dela, participando das práticas sociais a ela associadas de maneira mais confiante e autoral.

Referências

- ALMEIDA, A. N. Leitura em língua estrangeira como evento de letramento: integrando teoria e prática. *Cadernos La Salle*, Canoas, v. 14, n. 2, p. 35-52, 2007.
- BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.
- BARBOSA, N. C. *Língua e canção: proposta de tarefa com canção no ensino de português como língua adicional*. 2011. 55 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.
- BARBOSA, V. P. F. *A canção nas aulas de Português Língua Estrangeira aliada à compreensão e produção orais*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília, DF, 1998.
- BRESSAN, C. G. *A elaboração de tarefas com vídeos autênticos para o ensino de língua estrangeiras*. 2002. 231 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CARETTA, Á. A. *A canção e a cidade: estudo dialógico discursivo da canção brasileira e seu papel na constituição do imaginário da cidade de São Paulo na primeira metade do século XX*. 2011. 330 f. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

CARETTA, Á. A. Relações discursivas entre a canção popular e os gêneros primários da comunicação. *Revista Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 158-165, set./dez. 2007.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção Brasileira: proposta de material didático para um curso de Português como Língua Adicional*. 2009. 44. F. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 40, p. 123-133, jun. 2010.

COELHO DE SOUZA, J. P. *Canção: letra e música no ensino de português como língua adicional: uma proposta de letramento literomusical*. 2014. 213 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

COELHO DE SOUZA, J. P. Letramento literomusical: práticas sociais mediadas por canções. *Revista Matruga*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, p. 175-197, jan./jun. 2015.

COELHO DE SOUZA, J. P. Implicações das noções de canção como constelação de gêneros e de letramento literomusical para o ensino de português como língua adicional. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 16, n. 4, p. 651-677, 2016.

COELHO DE SOUZA, J. P. A canção brasileira nos livros didáticos de português como língua adicional. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 16, n. 1, p. 103-130, 2017.

COELHO DE SOUZA, J.P. A canção como constelação de gêneros no ensino de Português como Língua Adicional. *Travessias Interativas*, Aracaju, v. 16, n. 2, 124-144, 2018.

COELHO DE SOUZA, J. P.; ANDRIGHETTI, G. H. A canção de funk carioca no ensino de português como língua adicional: uma proposta de material didático. *Revista Leitura*, Maceió, v.1, n. 55, p. 41-66, jan./jun. 2015.

COSTA, N. B. da. A letra e a letra: o gênero canção na mídia literária. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 107-121.

COSTA, N. B. da. Canção popular e ensino da língua materna: o gênero canção nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa. *Linguagem Em (Dis)Curso*, Tubarão, v. 4, n. 1, p. 5-18, 2003.

DOURADO, H. A. *Dicionário de termos e expressões da música*. São Paulo: Editora 34, 2008.

FARIA, M. R. E. de. *A canção portuguesa na aula de PLE*. 2009. 128 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2009.

FIGUEIROA, C. F. da M. *A canção: um objeto (inter)cultural de aprendizagem na aula de PLE (nível A1.2)*. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, 2011.

MURPHEY, T. *Music & Song*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

ORNELAS, R. M. *O uso da Canção no ensino de Português como língua estrangeira*. 2015. 80 f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português como Língua Segunda ou Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2015.

PAIVA, L. G. *Canção brasileira e ensino de Português como Língua Adicional: uma leitura de propostas vinculadas ao PPE UFRGS*. 2015. 43 f. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre: SE/DP, 2009. v. 1, p. 125-172.

SCHLATTER, M. O ensino de língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan./fev. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SEVERIANO, J.; MELLO, Z. H. *A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras*, vol. 2: 1958-1985. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2002.

SIMÕES, L. J.; RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

SOUZA, P. F. de. *Canções na abordagem de aspectos culturais no ensino-aprendizagem do português do Brasil para estrangeiros*. 2010. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

- SWANWICK, K. *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge, 1994.
- TATIT, Luiz. *A canção: eficácia e encanto*. São Paulo: Atual, 1986.
- TONELLI, F. *O gênero musical samba como conteúdo cultural no ensino de PLE: uma experiência com aprendentes hispanofalantes*. 2012. 185f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- TROTTA, F. Música e mercado: a força das classificações. *Revista Contemporânea*, Bahia, v. 3, n. 2, p. 181-196, 2005.
- TROTTA, F. Gêneros musicais e sonoridade: construindo uma ferramenta de análise. *Revista Ícone*, São Luís de Montes Belos, v. 10, n. 2, p. 1-12, 2008.
- WISNIK, J. M. *Sem receita: ensaios e canções*. São Paulo: Publifolha, 2004.

SOBRE AS ORGANIZADORAS E OS AUTORES

Ana Cristina Balestro é doutoranda em Estudos da Linguagem na Universidade Federal Fluminense, com bolsa CNPq, e possui uma especialização em Políticas Públicas para Igualdade na América Latina (CLACSO). Durante a licenciatura em Letras na UFRGS, dedicou-se à pesquisa e ao ensino de português como língua adicional no PPE/UFRGS.

Caroline Scheuer Neves é mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS e atua como professora de PLA desde 2011. Foi professora de PLA na Universidade de Arkansas (Estados Unidos) pelo programa Foreign Language Teaching Assistant (FLTA) da Fulbright de 2017 a 2018. Atua como professora de português, literatura e inglês no IFRS Campus Restinga. Foi selecionada pelo Programa de Leitorados (MRE/Capes) para atuar na Universidade da Cidade do Cabo (África do Sul).

Cristina Marques Uflacker é doutora em Letras pela UFRGS. Dedicou-se, desde 2000, ao ensino e à pesquisa de Língua Adicional (Alemão e Português), tendo atuado como professora bolsista de PLA no PPE/UFRGS (2005 a 2012) e como professora substituta de PLE na Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015 a 2017).

Fernanda Farencena Kraemer é mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS e licenciada em Letras (Português e Inglês) pela mesma instituição. Atuou como professora de PLA no PPE de 2005 a 2010. Foi Leitora na Universidade de Pretória, África do Sul, de 2015 a 2018.

Gabriela da Silva Bulla é doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS, professora de PLA na graduação e pós-graduação em Letras/UFRGS e coordenadora do PPE/UFRGS. Como membro da Cátedra Sérgio Vieira de Mello na UFRGS, é responsável pelo acolhimento linguístico-acadêmico de refugiados do ingresso extra-vestibular da UFRGS.

Graziela Hoerbe Andrighetti é doutoranda em Linguística pela PUCRS e mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS. Trabalha com ensino e pesquisa em PLA desde 2005. É professora do curso de Letras da Unisinos, atuando nas áreas de ensino e aprendizagem de Inglês, Português e PLA.

Ingrid Frank é mestre e doutora em Linguística Aplicada pela UFRGS. Foi professora do PPE/UFRGS entre 2007 e 2014. Atualmente é professora da área de Língua Inglesa no Colégio de Aplicação da UFRGS onde se dedica também à formação de professores em estágio nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

Janaína Vianna da Conceição é doutoranda em Linguística Aplicada pela UFRGS. Atuou no ensino de PLA no PPE/UFRGS, na Fundación Universitaria del Área Andina (Colômbia) e no Programa Mais Médicos pelo Brasil (Cuba). Atualmente, é professora leitora na Universidade de São Tomé e Príncipe, trabalhando com formação de professores.

José Peixoto Coelho de Souza é professor de língua portuguesa na Universidade de Manchester, na Inglaterra, desde 2014. Possui doutorado em Linguística Aplicada pela UFRGS. Participou do PPE/UFRGS de 2008 a 2011. Ministra oficinas e palestras sobre elaboração de materiais didáticos com base em canções desde 2011.

Juliana Roquele Schoffen é professora da UFRGS, onde trabalha com formação de professores de português como língua materna e adicional na graduação e na pós-graduação. É líder do grupo de pesquisa Avalia - Avaliação de Uso da Linguagem e membro da Comissão Técnico-Científica do exame Celpe-Bras nomeada pelo Inep.

Letícia Soares Bortolini é mestre em Linguística Aplicada pela UFRGS. Professora de inglês, espanhol e PLA, com experiência como coordenadora e aplicadora do Celpe-Bras e tutoria de professores. Professora substituta no IFRS Campus Osório. Coautora do livro de ensino de PLA para nível iniciante *Bate- Papo: curso de conversação em português brasileiro*.

Margarete Schlatter é professora de estágio de inglês e fundadora do PPE/UFRGS. Orienta mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e lidera o grupo de pesquisa Português/Língua Adicional. Coordenou a Comissão Técnica do Celpe-Bras e é coautora dos *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Línguas Estrangeiras*.

Tanara Zingano Kuhn é pesquisadora no CELGA-ILTEC (Universidade de Coimbra). É doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Lisboa (bolsa Capes nº 0973/13-0). Foi professora de PLA na Universidade de Hankuk de Estudos Estrangeiros (Coreia do Sul), Universidade de Leiden (Holanda) e no PPE/UFRGS. É coautora do livro *Bate-Papo*.

ÍNDICE REMISSIVO

- Aprendizagem 8, 9, 10, 15, 23, 29, 35, 36, 51, 52, 56, 57, 58, 71, 73, 76, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 115, 118, 120, 121, 127, 132, 146, 147, 164, 165, 173, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 194, 196, 197, 201, 202, 203, 204, 208, 224, 229, 232, 233, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 253, 254, 277
- Canção 10, 35, 36, 150, 154, 155, 162, 164, 169, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 277, 278, 279, 285, 286
- Celpe-Bras 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 27, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 181
- Contaçon de Histórias 9, 35, 111, 112, 116, 117, 118, 119, 121, 130
- Contexto 8, 27, 30, 53, 63, 65, 72, 74, 79, 80, 82, 83, 84, 86, 87, 99, 101, 102, 105, 107, 114, 116, 118, 133, 134, 135, 139, 141, 173, 174, 178, 180, 181, 182, 185, 198, 202, 204, 205, 206, 208, 214, 230, 233, 236, 237, 240, 241, 244, 253, 259, 261, 265, 269, 272, 278, 279
- Culturas de aprendizagem 80, 83, 93, 107, 127
- Discurso/s 10, 19, 31, 116, 140, 142, 184, 239, 262, 263, 264, 270, 271, 279, 286
- Gênero/s do discurso 10, 11, 22, 24, 31, 35, 36, 74, 114, 140, 181, 201, 202, 203, 204, 205, 224, 225, 233, 260, 266, 268, 286
- Exame 13, 14, 15, 17, 18, 27, 29, 32, 33, 34, 36, 181
- Feira/s 23, 24, 25, 27, 42, 55, 58, 77
- Formação de professores 8, 13, 15, 16, 18, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 35, 36, 38, 42, 140, 272
- Identidade 10, 51, 54, 58, 63, 73, 74, 108, 127, 143, 229, 230, 232, 237, 238, 239, 241, 242, 253, 254, 265
- Interação 35, 66, 71, 83, 86, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 108, 112, 114, 115, 120, 121, 126, 131, 132, 134, 135, 140, 143, 145, 149, 171, 176, 178, 181, 197, 203, 225, 230, 239, 240, 241, 244, 253, 259
- Interlocutor/es 9, 55, 57, 74, 91, 142, 147, 148, 160, 165, 180, 181, 185, 203, 211, 230, 231, 235, 238, 239, 243, 244, 253, 263
- Jornal 23, 24, 25, 26, 27, 55, 63, 76, 181, 203, 207, 215
- Letramento/s 10, 35, 141, 259, 261, 262, 264, 265, 266, 268, 270, 271, 273, 285
- Língua Adicional 7, 8, 9, 10, 13, 29, 30, 31, 32, 36, 37, 41, 42, 51, 54, 56, 57, 58, 75, 79, 80, 84, 85, 93, 94, 100, 101, 102, 106, 114, 115, 121, 139, 146, 164, 171, 172, 173, 179, 198, 201, 203, 229, 232, 233, 237, 238, 239, 240, 241, 245, 246, 247, 255, 259, 272
- Manifesto/s 10, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225

- Material didático/materiais
 didáticos 7, 9, 10, 15, 16, 18,
 29, 31, 35, 36, 42, 49, 65, 88,
 112, 229, 241, 244, 254, 255,
 259, 260, 262, 266, 269, 270,
 271, 272, 273, 277, 285
- Música 10, 63, 86, 129, 235, 260, 261,
 262, 263, 264, 265, 270, 271,
 272, 274, 276, 279
- Participação 8, 9, 10, 14, 16, 29, 54,
 57, 66, 71, 72, 75, 82, 86, 87,
 89, 90, 91, 94, 100, 106, 107,
 108, 109, 111, 112, 116, 119,
 120, 121, 125, 128, 132, 133,
 134, 135, 148, 162, 166, 193,
 201, 204, 225, 230, 240, 241,
 246, 261, 263
- Pedagogia de projetos 52, 67
- Práticas pedagógicas 7, 10, 29, 58, 67,
 71, 260, 285
- Programa de Português para
 Estrangeiros/PPE 7, 8, 11, 13,
 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30,
 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39,
 40, 41, 42, 51, 52, 58, 62, 63,
 64, 67, 68, 71, 76, 77, 79, 82,
 86, 87, 88, 90, 96, 97, 99, 101,
 103, 107, 111, 112, 114, 115,
 116, 117, 118, 122, 133, 134,
 148, 151, 171, 172, 173, 176,
 180, 182, 183, 196, 197, 201,
 205, 206, 207, 236
- Projetos de aprendizagem 8, 10, 23,
 36, 51, 76, 201, 202, 203, 224
- Repertório/s 95, 103, 108, 144, 165,
 202, 207, 233, 234, 235, 237,
 239, 265, 270, 279
- Tarefas 9, 10, 33, 35, 36, 52, 53, 54,
 55, 56, 60, 63, 65, 67, 72, 75,
 86, 89, 92, 96, 103, 112, 113,
 114, 115, 121, 123, 124, 125,
 132, 134, 135, 139, 140, 177,
 180, 181, 184, 185, 197, 204,
 206, 223, 224, 231, 241, 248,
 250, 252, 253, 254, 255, 268,
 279, 285
- Teatro 17, 35, 58, 94, 123, 128, 139,
 140, 145, 146, 147, 148, 150,
 163, 164, 165, 169
- Peça teatral 9, 139, 140, 144, 147,
 162
- Texto/s 9, 10, 19, 24, 25, 31, 36, 57,
 58, 59, 61, 75, 77, 79, 80, 86,
 88, 89, 91, 94, 98, 99, 104,
 106, 112, 113, 142, 144, 145,
 147, 149, 150, 151, 158, 160,
 161, 162, 164, 165, 169, 171,
 172, 173, 174, 176, 177, 178,
 181, 182, 183, 184, 185, 186,
 187, 190, 191, 192, 193, 194,
 195, 196, 197, 201, 202, 203,
 204, 205, 206, 207, 208, 209,
 210, 211, 212, 213, 214, 215,
 216, 217, 218, 219, 221, 222,
 223, 224, 225, 233, 241, 244,
 259, 260, 261, 266, 267, 268,
 269, 271
- Uso da linguagem 10, 11, 31, 54, 57,
 62, 75, 80, 95, 103, 107, 114,
 120, 154, 172, 180, 182, 184,
 197, 203, 232, 233, 236, 239,
 242, 243, 244, 285



A expressão latina *Ipsis Litteris* significa “pelas mesmas letras” ou “literalmente”. Designa o nome do Selo criado a partir de parceria iniciada em 2019 entre o Instituto de Letras e a Editora da UFRGS. O logo do Selo enfatiza as iniciais I e L e apresenta no seu centro a imagem da flor de lis, associada à área de Letras. O propósito dessa iniciativa é estimular a publicação de obras ligadas às áreas de Estudos Literários, Estudos Linguísticos e Estudos de Tradução e a seus desdobramentos no ensino e nas práticas sociais. A seleção de originais, em consonância com os padrões editoriais exigidos pela Editora, ocorre por meio de editais, e as propostas são analisadas por pareceristas, que compõem junto com os Membros da Comissão Editorial o Conselho Editorial do Selo. A *expertise* da Editora da UFRGS contribui para a disseminação quantitativa e qualitativa dessas publicações e temáticas no debate contemporâneo.

Outros títulos do Selo IPSIS LITTERIS

**Configurações do espaço
na literatura de autoria feminina**

Cinara Ferreira e Cristina Arena Forli (organizadoras)

Estágio de docência

Percursos de uma experiência docente na formação
de professor de Língua Portuguesa

Jane Naujorks, Lucia Rottava, Izadora Chagas Troian
e Luiza Laguna Rodrigues (organizadoras)

Sob as cores da barbárie

O imaginário da Segunda Guerra Mundial no
horizonte literário brasileiro e português

Christini Roman de Lima

Laboratório literatura

Dez Experimentos Poéticos

Isadora Dutra (organizadora)

Diário da arte no país natal

Reflexões sobre literatura e cultura de
autoria negra na América Latina

Liliam Ramos da Silva (organizadora)

Minion Pro em corpo 10,8 pt
Offset 75 g/m²
Gráfica UFRGS

Editora da UFRGS • Ramiro Barcelos, 2500 – Porto Alegre, RS – 90035-003 – Fone/fax (51) 3308-5645 –
admeditora@ufrgs.br – www.editora.ufrgs.br • Direção: Alex Niche Teixeira • Editoração: Luciane Delani
(coordenadora), Clarissa Felkl Prevedello, Lucas Ferreira de Andrade, Marleni Matte e Rafael Menezes Luz
• Administração: Aline Vasconcelos da Silveira, Cláudio Oliveira Rios, Fernanda Kautzmann, Gabriela
Azevedo, Heloísa Polese Machado, Jaqueline Trombin e Laerte Balbinot Dias • Apoio: Luciane Figueiredo

Ana Cristina Balestro
Caroline Scheuer Neves
Cristina Marques Uflacker | org.
Fernanda Farencena Kraemer
Gabriela da Silva Bulla | org.
Graziela Hoerbe Andrighetti
Ingrid Frank
Janaína Vianna da Conceição
José Peixoto Coelho de Souza
Juliana Roquele Schoffen
Letícia Soares Bortolini
Margarete Schlatter | org.
Tanara Zingano Kuhn