

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS**

Ana Cristina Balestro

**QUANDO A REGRA É MANIFESTAR-SE:
A TRAJETÓRIA DE ALUNOS CHINESES NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Porto Alegre

2010

Ana Cristina Balestro

**QUANDO A REGRA É MANIFESTAR-SE:
A TRAJETÓRIA DE ALUNOS CHINESES NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

Monografia apresentada como requisito para obtenção do Grau de Licenciatura em Letras – Língua Moderna - Inglês pelo Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS.

Orientadora: Dra. Margarete Schlatter

Porto Alegre

2010

AGRADECIMENTOS

A meus pais, por tanto, mas principalmente pelas oportunidades que me deram e que são parte do que sou hoje.

A meus irmãos, pelo apoio e parceria; o bom humor do Chico, a companhia e cobrança da Fê.

Aos meus amigos, por toda paciência em me ouvir falar do TCC tantas vezes, por eu poder contar com eles em qualquer momento que eu precisei.

À Margarete, por ter acreditado em mim e neste trabalho, me fazendo sentir mais confiante a cada encontro.

À professora Dilli, sem ela nada teria acontecido (e se tivesse, não teria a mesma graça). Aos queridos alunos, que aceitaram a minha presença, mesmo junto com minhas câmeras e ainda conseguiram me fazer sentir bem-vinda.

A todos esses, pois na vida afetiva, acadêmica e profissional são as pessoas que fazem a diferença, que fazem ser possível. Tudo o que eu conquistei por meu esforço tem mérito a ser compartilhado com os que me apoiaram, e sou uma pessoa muito privilegiada por isso.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo observar e descrever a trajetória de participação de alunos chineses expostos a novas práticas de ensino de Português como Língua Adicional no Brasil, no curso de Contação de Histórias, oferecido pelo Programa de Português para Estrangeiros – UFRGS. Discuto a noção de culturas de ensino e aprendizagem, relacionando-a com a participação dos alunos na sala de aula. Contrastando as práticas de ensino frequentes no ensino de língua na China com as práticas no curso de *Contação de Histórias*, analiso como alunos chineses participam nas tarefas pedagógicas propostas ao longo dos dois primeiros meses de curso e reflito sobre a possível relação entre essa trajetória e suas culturas de ensino e aprendizagem. Os dados foram gerados por meio da observação e da gravação audiovisual de oito aulas a partir início do curso e de conversas informais com alunos e professora, registradas em diário de campo. Através da análise das atividades desenvolvidas em sala de aula, pude constatar que foi necessário que os alunos compreendessem o que era esperado quanto a sua participação nas tarefas pedagógicas propostas em sala de aula, para construir em conjunto um ambiente no qual poderiam superar desafios em busca de novas maneiras de aprender.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Culturas de ensino e aprendizagem. Participação. Alunos chineses.

ABSTRACT

This study aims at observing and describing the participation of Chinese students exposed to new methods of teaching Portuguese as an Additional Language, in Brazil, in a Storytelling course offered by the Program of Portuguese for Speakers of Other Languages - UFRGS. The students' participation in class is discussed based on the concept of cultures of teaching and learning. Language teaching practices in China are contrasted with the practices in the course of Storytelling to understand how Chinese students participate in the pedagogical tasks proposed during the first two months of the course, and the way they engage in the tasks is analyzed in relation to their cultures of teaching and learning. Data were generated through observation and audio-visual recording of the first eight classes of the course and through informal conversations with students and teacher, recorded in field diaries. The analysis of the activities developed in class shows that it was necessary for students to understand what was expected from them in terms of their participation in the pedagogical tasks proposed so that they could jointly create an environment in which they could face and meet the challenge of dealing with new ways to learn.

Keywords: Portuguese as an Additional Language. Cultures of teaching and learning. Participation. Chinese students.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CULTURAS DE ENSINAR E DE APRENDER: PRÁTICAS CONSTRUÍDAS HISTORICAMENTE.....	9
2.1 CULTURAS DE ENSINAR E APRENDER.....	9
2.2 O ENSINO NA CHINA E O ENSINO NO PPE	11
3 O CONTEXTO DA PESQUISA	15
3.1 O CURSO <i>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</i>	15
3.2 OS PARTICIPANTES	17
3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
3.3.1 Objetivo e perguntas	20
3.3.2 Geração de dados.....	21
3.3.3 Segmentação e análise de dados	23
4 INTERAÇÃO NA SALA DE AULA	25
4.1 OS PRIMEIROS ENCONTROS: A PROPOSTA É FALAR E INTERAGIR EM AULA	26
4.2 NO DECORRER DO CURSO: CONHECENDO “AS REGRAS DO JOGO”	28
5 APRENDENDO A PARTICIPAR.....	34
REFERÊNCIAS	37
ANEXOS	40
ANEXO A – SÚMULA DO CURSO <i>CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS</i>.....	41
ANEXO B – CONSENTIMENTO INFORMADO	43

1 INTRODUÇÃO

A China sempre exerceu grande fascínio sobre mim. Literatura e cinema eram meus aliados para aproximar-me da história desse país, passando por dinastias, revoluções culturais, ditaduras e reformas políticas. O passo seguinte foi a decisão de aprender sua língua oficial, o Mandarim, o que iniciei no Brasil e aprofundei em Pequim, onde morei e estudei por dois anos. Por muitos anos professora de Inglês, foi em Pequim que comecei a ministrar aulas de Português para alunos chineses. Ao retornar ao Brasil, em 2008, procurei o Programa Português para Estrangeiros (PPE) / UFRGS, onde comecei a frequentar os seminários de formação de professores e auxiliar os alunos chineses e, em seguida, comecei a ministrar aulas de português para estrangeiros como bolsista do Programa.

Durante o primeiro semestre de 2010, foi oferecida aos alunos do PPE, pela primeira vez, a opção do curso *Contaçon de Histórias*, que tem como objetivo trabalhar a leitura de contos e a prática de contar histórias, focalizando técnicas específicas como o uso da entonação, gestos e expressões faciais; e culminando com uma apresentação dos alunos contando histórias para um público convidado de fora da universidade.

O segundo semestre de 2010, o curso foi oferecido novamente para um grupo de alunos chineses. Minha experiência como aluna de Mandarim me levava a concluir que esse tipo de aula não era comum no ensino de línguas na China. E também, nos dois anos que vivi lá, pude perceber que expor-se em público e improvisar não pareciam uma opção para criar oportunidades para o ensino. Grande disciplina e preparo constante envolvendo estudo individual e memorização de vocabulário pareciam estratégias mais valorizadas.

No entanto, o curso de *Contaçon de História* pressupunha exposição e improvisação. Desde a primeira oferta da disciplina, ponderava sobre as possíveis dificuldades que os alunos chineses 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, sobre as quais trato mais detalhadamente no capítulo 2. Poucos trabalhos foram escritos observando e registrando as aulas para lidar com as diferentes práticas de ensino no Brasil e na China. Acredito, como Frank (2007), que “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” (p.37). Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo

geral observar e descrever a trajetória de 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?

Para isso, realizei a leitura de trabalhos sobre culturas de ensinar e aprender, participação e aprendizagem e sobre o ensino de línguas da China. Para coletar dados para análise, li sobre metodologias de pesquisa relacionadas às culturas de ensinar e aprender e decidi acompanhar e filmar as aulas de *Contação de Histórias* para, a partir da observação da sala de aula, analisar as atividades e a participação dos alunos ao longo do curso. Tanto Yan (2007) como Li (2009), em seus trabalhos sobre, respectivamente, a elaboração de uma unidade didática com base em gêneros do discurso para alunos chineses e a trajetória de preparação de alunos chineses para o exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras), explicitam diferenças entre as práticas de ensino e aprendizagem na China e nos cursos do PPE/UFRGS, apontando possíveis dificuldades dos alunos em lidar com essas diferenças. Buscando compreender essas diferenças, Frank (2007) observa aulas para chineses no PPE e entrevista alunos e professores, relacionando o que os participantes explicitam acerca de suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem com o que ocorre em sala de aula e conclui que estas não são estanques e nem homogêneas, podendo ser negociadas pelos participantes durante suas interações em aula. 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 a 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.

No próximo capítulo, apresento o conceito de culturas de ensino e aprendizagem buscando contextualizar teoricamente o meu trabalho, além de apresentar características do ensino de Língua Adicional na China e no PPE. No terceiro, apresento o contexto da pesquisa, o curso, a turma e a metodologia escolhida para esta investigação. No quinto capítulo analiso os dados refletindo sobre a trajetória dos alunos no curso.

No capítulo de conclusão, retomo as análises apresentadas na seção anterior e aponto a importância de considerar e respeitar as culturas de aprender de cada aluno em sala de aula, percebendo-as não como problemas, mas como espaços para a negociação da participação de

todos. Também discuto a relação entre aprendizagem e participação em sala de aula, e a possibilidade de aprendermos a participar quando a regra é manifestar-se e expor-se, como é o caso da proposta metodológica do curso de *Contação de Histórias*.

2 CULTURAS DE ENSINAR E DE APRENDER: PRÁTICAS CONSTRUÍDAS HISTORICAMENTE

2.1 CULTURAS DE ENSINAR E APRENDER

De acordo com Barcelos (2004), um dos focos dos estudos de Linguística Aplicada hoje é o processo de aprendizagem, processo em que o aprendiz “ocupa um lugar especial” (p.126). Entre as questões analisadas estão as ideias, atitudes e expectativas que os alunos têm em relação às maneiras de ensinar e aprender. Os estudos sobre culturas de ensinar e aprender, que despontaram a partir dos anos 70, buscam “desvendar o mundo do aprendiz”, analisando as opiniões e os sentimentos dos alunos em relação aos processos de ensino e aprendizagem de língua.

Barcelos (2004) usa o termo “crenças sobre o ensino e a aprendizagem de línguas” para se referir a esta preocupação. De acordo com a autora, esse termo foi usado pela primeira vez em 1985 por Horwitz¹, e passou a ganhar mais destaque a partir dos estudos focalizando a autonomia de aprendizagem (BENSON, 1997, 2001) e de estratégias de aprendizagem (O'MALLEY; CHAMOT, 1990; OXFORD, 1990, 1996). No Brasil, esses estudos ganham mais força nos anos 90: Leffa (1991) analisa crenças de alunos do ensino fundamental e Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995) teorizam sobre as crenças desenvolvendo estudos em diferentes contextos de ensino, escolar e acadêmico (tratando, respectivamente, sobre o desenvolvimento do Movimento Comunicativo de Ensino de Línguas focalizando em características de ensinar e aprender compatíveis com essa abordagem e culturas de aprender língua estrangeira no curso de Licenciatura em Letras Inglês). Mais recentemente, Barcelos e Vieira-Abraão (2006) reúnem uma coletânea de trabalhos sobre crenças de alunos e de professores sobre o ensino e aprendizagem de línguas. Esses estudos foram desenvolvidos em contextos de ensino no Brasil e focalizam, praticamente todos², dados obtidos a partir de entrevistas e questionários, sem observação das atividades em sala de aula.

Conforme a definição de Barcelos (2006), crenças são “construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências

¹ Outros termos usados para se referir a crenças são “representações dos aprendizes” (Holec, 1987), “filosofia de aprendizagem de línguas” (ABRAHAM; VANN, 1987), “conhecimento metacognitivo” (WENDEN, 1986), e “culturas de aprender línguas” (FILHO, 1993; BARCELOS, 1995).

² O artigo de Araújo (2006), intitulado O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): Foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas, é o único da coletânea que analisa dados de sala de aula.

e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re) significação” (p. 18). Madeira (2005) acrescenta que crenças são “o que se ‘acha’ sobre algo – o conhecimento implícito que se carrega, não calcado na investigação sistemática.” (p.19), e Silva (2007), salienta que nossas crenças implicam em “disposição para ação; e podem transformar-se em regras de comportamento” (p.238). Nesse sentido, as crenças atuam como forças nos processos de aprender e ensinar. Já Frank (2007) opta por não utilizar o termo “crenças sobre o ensino e aprendizagem” e o substitui por “culturas de ensino e aprendizagem”. Ela assim o faz por entender que essas ideias, expectativas e atitudes são resultado de experiências prévias “construídas nas práticas culturais de determinados grupos culturais” (p. 8). O estudo de Frank (2007) descreve as culturas de ensino e aprendizagem de alunos e de professores no curso de extensão do PPE, buscando relacionar as culturas de ensino e aprendizagem dos alunos chineses com as práticas que ocorrem dentro da sala de aula. Com esse objetivo, ela observou aulas no PPE e realizou entrevistas com os participantes da pesquisa. Analisando as diferentes culturas de ensino e aprendizagem, ela aponta a importância de alunos e professores explicitarem suas expectativas para juntos criarem melhores oportunidades de aprendizagem.

Em consonância com Frank (2007), opto por usar o termo “culturas de ensino e aprendizagem” para me referir ao que Barcelos (2004) e Madeira (2005) definem como *crenças*, por considerar que o que o aluno acredita em relação ao processo de ensinar e aprender se relaciona com a cultura na qual ele cresceu, viveu e aprendeu. Desde muito cedo, as práticas de ensino vividas pelos alunos historicizam o que eles vivenciam no momento: “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” (CORTAZZI; JIN, 1996, p.169). Assim, em uma sala de aula, além das influências do que os participantes constroem conjuntamente, o comportamento dos alunos também se orienta pela bagagem que eles trazem das suas experiências prévias.

Em uma sala de aula pode haver diversas culturas sem que professores ou alunos percebam. Cortazzi e Jin (1996) afirmam que, em muitas salas de aula, alunos e professores não se dão conta da influência das culturas de ensinar e aprender e, por esse motivo, eles definem essas culturas como um “currículo escondido” (p.169). Não considerar essas diferenças pode afastar professores e alunos dentro da sala de aula, criando “grandes lacunas

despercebidas entre as expectativas do professor e do aluno, ou entre diferentes grupos de alunos”³ (idem, p. 169).

Nas salas de aula do PPE os professores lidam com alunos de todos os continentes, de múltiplas nacionalidades. Conhecer melhor os “currículos escondidos” e dar-se conta dessas histórias anteriores pode aproximar os participantes numa sala de aula, auxiliando os alunos no aprendizado. Ainda há poucos estudos sobre as salas de aulas de ensino de português para alunos chineses e, como veremos mais adiante, parece haver diferenças importantes nas práticas de ensino às quais são expostos em aulas na China e no PPE/UFRGS.

As culturas de ensinar e aprender, assim como podem influenciar no andamento da sala de aula e na aprendizagem, também podem ser alteradas no decorrer das aulas. Segundo Frank (idem), “assim como as expectativas, atitudes e idéias dos participantes sobre ensino e aprendizagem influenciam as ações, as ações e reflexões sobre experiências também levam a mudanças em suas culturas de ensino e aprendizagem” (2007, p.11). Neste estudo, acompanho a trajetória destes participantes em suas primeiras aulas de PLA no Brasil, buscando compreender como lidam com as expectativas em relação a sua participação em sala de aula.

2.2 O ENSINO NA CHINA E O ENSINO NO PPE

Conforme mencionei anteriormente, comecei meus estudos de Mandarim no Brasil, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS. Meus professores eram taiwaneses e já viviam no Brasil por alguns anos, 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 pela Beijing Language and Culture University (BLCU) e frequentemente trabalhávamos com a memorização dos textos desse livro. Cada aula iniciava-se com um texto, o qual traduzíamos, memorizávamos, repetíamos em grupo e declamávamos. Após essa etapa, os professores explicavam-nos, em português, a gramática e fazíamos exercícios de memorização. Em 2007, morando na China, ao estudar Mandarim na Academia de Cinema (Beijing Film Academy – BFA), não foi surpresa encontrar a mesma metodologia de ensino.

Na BFA, minhas turmas eram formadas por doze alunos no máximo, provenientes de vários países. Tive colegas da Croácia, Tunísia, Botsuana, Nigéria, Venezuela, Colômbia,

³ “[...] there may be largely unnoticed gaps between the expectations of the teacher and the students, or between different groups of students.”

França e Coréia. Os professores eram definidos conforme a aula que tínhamos: conversação, gramática, audição e escrita. Em todas as aulas, o professor posicionava-se na frente da turma, e era esperado que viessemos 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, decorávamos os diálogos e fazíamos encenações; nas de gramática, líamos textos e fazíamos exercícios de memorização; na aula de compreensão oral, íamos ao laboratório, ouvíamos o texto, depois o líamos e fazíamos exercícios com áudio. Primeiramente uma de nossas professoras falava Inglês, nos semestres seguintes tivemos aulas ministradas somente por professoras que não falavam Inglês.

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 (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) parece haver entre os alunos chineses uma “conformidade com uma determinada cultura de aprendizagem”⁴ (p.174).

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 disciplina, concentração e atenção uniformes”⁵ (p.176). Yan (2007), 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” (p.17). Yan (2008) descreve que passou a perceber as dificuldades de alunos chineses nos primeiros meses estudando no Brasil:

⁴ “[...] conformity with a certain culture of learning.”

⁵ “[...] 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 [...]”

[...] 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, 2007, 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, 1996) e a interação (VYGOTSKY, 1984; ABELEDO, 2008) através de tarefas pedagógicas que criem oportunidades para o uso da linguagem de maneira contextualizada (SCHLATTER; GARCEZ, 2009). O PPE oferece cursos que têm como objetivo principal “desenvolver nos alunos as habilidades necessárias para que possam interagir comunicativamente em português em situações cotidianas e em contextos de estudos e/ou de trabalho que exijam o uso dessa língua” (FRANK, 2007; SANTOS, 2007). As aulas são focadas em atividades com objetivos comunicativos, sendo a gramática estudada em momentos específicos como um recurso para auxiliar o uso comunicativo da linguagem; e não como ponto principal das aulas, diferentemente do que é descrito como metodologia de ensino na China, como vimos acima. Entende-se que a aprendizagem se dá na interação, em situações relevantes, em que faz sentido envolver-se com a língua (SCHLATTER; GARCEZ, 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 já mencionei, 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 (p.192-3). 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 é 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. No próximo capítulo contextualizo a minha pesquisa, apresentando os objetivos do curso observado e os seus participantes.

3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo especifico o contexto da minha pesquisa. Na primeira seção apresento o curso *Contaçon de Histórias*, o qual acompanhei desde o primeiro dia de aula para o desenvolvimento deste trabalho e, na próxima seção, apresento os participantes do curso e, mais detalhadamente, os alunos chineses nos quais foquei minha atenção durante a observação das aulas.

3.1 O CURSO *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS*

Conforme já mencionado, durante o primeiro semestre deste ano foi ministrado, pela primeira vez no PPE, o curso *Contaçon de Histórias*. O formato do curso é baseado em um Projeto de Extensão do Instituto de Letras *Quem Conta Um Conto*, coordenado pela professora Ana Lúcia Liberato Tettamanzy. O projeto proporciona aos graduandos de Letras e outras áreas de conhecimento uma oportunidade de aprendizagem envolvendo atividades extracurriculares conjugando pesquisa acadêmica com atuação em comunidades. O projeto também tem como objetivo estimular a leitura, o resgate da identidade cultural e a prática da cidadania, tanto para os alunos como para o público a quem se destinam as atividades⁶.

Contaçon de História começou a ser oferecido no PPE para alunos estrangeiros por duas professoras bolsistas que haviam participado do projeto *Quem Conta Um Conto*⁷. Os objetivos do curso 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 contaçon (desinibição em público); propor uma reflexão sobre o que caracteriza um texto como conto popular; e reconhecer e sistematizar aspectos linguísticos envolvidos na contaçon de histórias (passados

⁶ Informações retiradas do site do projeto.

Disponível em: <http://br.oocities.com/contadores_ufrgs/projeto.htm>. Acesso em: 16 out. 2010.

⁷ As professoras bolsistas do PPE/UFRGS Bruna Morelo e Camila Dilli Nunes planejaram e desenvolveram o curso *Contaçon de Histórias*.

perfeito e imperfeito – do indicativo e do subjuntivo, discursos direto e indireto, etc.) (ver súmula, Anexo A).

Para alcançar esses objetivos, é esperado participação, exposição e espontaneidade dos alunos, que, conforme já vimos anteriormente, não são exigências comuns na tradição de ensino de línguas na China. O contador deve estar disposto a lidar com situações inusitadas, interações com o público, exposição pessoal e “nessa proposta deve estar sempre aberto  improvisação” (TORRES⁸, 2009).

O curso também prevê diversas participações de especialistas em outras áreas que podem contribuir para o objetivo final do curso que é contar histórias. Durante as aulas que observei, os alunos tiveram a oportunidade de ter aulas com uma dançarina e atriz profissional, para conhecer melhor as possibilidades e os limites do seu corpo; um cantor de coral, para aprender técnicas de aquecimento e relaxamento vocal, também explorando os limites de suas vozes; uma professora do curso de literatura em uma aula sobre contos populares, para esclarecer sobre o papel e a importância de contar histórias.

O curso tem duração de 60 horas contando com essas participações e com outros eventos que os alunos podem frequentar que possam contribuir para sua formação como contadores, como uma apresentação de um grupo profissional de Contação de Histórias para crianças. Essas oportunidades permitem que os alunos percebam o potencial que podem alcançar nas aulas, usando corpo, voz e imaginação.

A primeira vista podermos 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 freqüentei na China. No entanto, nas aulas de *Contação de Histórias*, frequentemente há momentos em que a professora pergunta a opinião dos alunos. Nas primeiras aulas foi dada ênfase ao ensino de alguns recursos linguísticos, mais precisamente do pretérito perfeito e imperfeito, para melhorar a habilidade dos alunos de contar histórias. Os alunos liam histórias em quadrinhos sem texto escrito e precisavam recontar a história usando suas próprias palavras. Ou, após conversas em duplas, eles eram solicitados a recontar uma história pessoal do colega. É importante ressaltar que todo o material didático utilizado neste curso foi desenvolvido pelas duas primeiras professoras bolsistas.

A primeira participação especial do curso foi de uma atriz e professora de *ballet*. Nesta aula, os alunos participaram de diversas dinâmicas de grupo onde imaginação, corpo e sons

⁸ Shirlei Torres fez parte do projeto *Quem Conta Um Conto* por cinco anos e meio e escreveu sua tese de conclusão do curso de Letras sobre o mesmo.

eram os instrumentos principais. Eles deviam, por exemplo, imaginar que estavam “atirando” uma vogal ao colega, fazendo assim o gesto de atirar algo e o som da vogal escolhida. O outro colega deveria receber a vogal com o corpo de maneira diferente e sem som.

Por essas características tão próprias do curso de *Contação de Histórias* é que escolhi observar essas aulas. 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, a expressão 丢面子 (diū miànzi), “perder a face”, muito recorrente nos ensinamentos desde a infância, talvez precisasse ser desnaturalizada nessas aulas. 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.

3.2 OS PARTICIPANTES

O curso é ministrado por uma professora bolsista, Lilia⁹, que frequenta os seminários de formação e ministra aulas em diversos cursos do PPE desde 2006. Lilia participou do Projeto *Quem Conta um Conto* e ajudou na idealização e desenvolvimento do curso de *Contação de História* no ensino de PLA no PPE. Como já mencionado, o curso contou com a participação de professores convidados: Heitor, professor do PPE e corista, para auxiliar os alunos no aquecimento e relaxamento vocal; e Viviane, atriz e professora de *ballet*, para demonstrar possibilidades de unir técnicas teatrais à *performance* de contação de histórias.

O grupo de alunos é formado por asiáticos, doze chineses e uma japonesa. Dentre os chineses, onze vêm 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.

Meu estudo acompanhou mais detalhadamente os onze alunos chineses da Universidade de Comunicação da China (doravante UCC). Eles fazem parte do quarto grupo de alunos da UCC que vêm para o PPE/UFRGS estudar português através de convênio firmado entre as duas universidades em 2005 e renovado em 2010.

Em janeiro de 2005 foi assinado um protocolo de cooperação entre UFRGS e a UCC, com objetivo de promover intercâmbio de alunos entre as duas universidades. A UCC foi a primeira instituição chinesa a oferecer o curso superior de Português como Língua Adicional, em 1960, em resposta ao aumento da necessidade de tradutores e intérpretes. Esse aumento aconteceu devido à melhora das relações diplomáticas entre China e outras países, na década

⁹ Os nomes dos participantes foram alterados.

de 50, com a formação da nova China, conforme descreve Yan (2008)¹⁰. De acordo com a autora, em 2007, já havia sete universidades chinesas oferecendo português como curso superior e o número de alunos matriculados era de 305 (p.17).

Na UCC, o curso de licenciatura em português tem duração de quatro anos e oferece as seguintes disciplinas: Língua, Conversação, Leitura, Audição, Gramática, Tradução, Interpretação, Técnica de expressão, Técnicas de imprensa, História de Portugal, Literatura portuguesa, Português para Economia, Situação geral brasileira, etc.¹¹. Conforme Yan (2008), os alunos que se formam em português são muito procurados no mercado de trabalho para trabalhar em ministérios, rádio, televisão, e cada vez mais por empresas que mantêm relação com países lusófonos (p.16).

Os alunos da UCC vêm ao Brasil depois de ter estudado Português por um ou dois anos. Ao chegar aqui, eles fazem um teste de nivelamento. Em 2010, vieram 18 alunos, que foram classificados para os níveis Intermediário I e Intermediário II. No Brasil, os alunos da UCC frequentam 20 horas semanais de aulas de português¹². As disciplinas cursadas no Brasil são reconhecidas pela UCC e equivalem ao currículo acadêmico de graduação desses alunos.

Neste grupo que observo, os onze alunos que vieram da UCC são cinco rapazes e seis moças, todos eles entre 20 e 22 anos de idade. Eles moram juntos, dividindo apartamentos com colegas; há apenas um aluno que está buscando um apartamento para morar sozinho. É importante ressaltar que esse grupo de alunos chineses chegou ao Brasil no início de agosto, duas semanas antes de suas aulas começarem. Logo, o início do curso condizia com o início da experiência de morar em um país estrangeiro.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para analisar a trajetória dos alunos chineses no curso de *Contaçon de Histórias/PPE*, a abordagem teórico-metodológica que escolhi é a pesquisa interpretativa de cunho etnográfico.

¹⁰ Qiaorong Yan é chinesa e veio ao Brasil em 2007, como tutora do primeiro grupo de alunos da UCC. No mesmo período, ela desenvolveu o Mestrado no PPG – Letras/UFRGS.

¹¹ Dados de 2007, conforme apresentados na dissertação de Qiaorong Yan.

¹² Disciplinas cursadas pelos alunos da UCC no PPE/UFRGS – 2010/2: Intermediário I ou II, Leitura e Produção Textual I ou II, Contaçon de Histórias ou Prática Teatral, Estágio, Inglês e Literatura Brasileira.

Barcelos (2006) divide as abordagens de pesquisas sobre culturas de ensinar e aprender¹³ em três grupos: abordagem normativa, abordagem metacognitiva e abordagem contextual, a primeira sendo quantitativa e as outras duas, qualitativas. A pesquisa de cunho etnográfico se relaciona com o que a autora define 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 (p.80)¹⁴. 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 (1993) define, “conhecimentos” que podem vir a ser questionados depois; ou, como afirma Barcelos (2006), construções da realidade por parte dos alunos e professores que podem ser resignificadas em processo interativo. É através das ações dos alunos na sala de aula que será possível analisar como constroem sua participação.

Bortolini (2009) 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. (BORTOLINI, 2009, p.65)

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, 1997/2007). Procurei assumir essa posição na sala de aula. Eu mantinha-me relativamente afastada, sentada mais no canto da sala, ainda que dentro do semicírculo formado pelos alunos, atenta e fazendo anotações, mas algumas vezes interagia com os alunos ou com a professora.

¹³ A autora usa o termo “crenças sobre ensino e aprendizagem”. Justifico minha escolha por utilizar o termo “culturas de ensino e aprendizagem” no capítulo 2.

¹⁴ 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 semi-estruturados e auto-relatos, 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.

A minha presença como observadora-participante na sala de aula foi explicada por mim e pela professora da turma 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 (Anexo II), e uma cópia da mesma foi entregue a cada aluno e lida em conjunto na sala de aula. Expliquei para os alunos que seriam usados pseudônimos para não revelar o nome dos participantes e que as imagens e dados gerados a partir das aulas seriam usados somente para fins de pesquisa. Sempre abri espaço para que os alunos entrassem em contato comigo caso tivessem qualquer dúvida sobre minha pesquisa ou se estivessem incomodados com minha presença por qualquer motivo, mas isso não aconteceu. Os alunos pareciam me ver mais como uma segunda professora, auxiliando a professora deles. Eles vinham até mim para fazer perguntas sobre as aulas e as tarefas, sobre qual tipo de história eles poderiam escolher para contar na sala de aula. Muitos se interessavam em saber da minha experiência na China aprendendo Mandarim.

3.3.1 Objetivo e perguntas

Como já referido anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo principal descrever a trajetória dos alunos chineses às práticas de sala de aula de PLA no Brasil. Conforme já mencionei, foi escolhido para observação o curso de *Contação de Histórias* do PPE por ser um curso desafiador e que exige de qualquer aluno características que normalmente não parecem ser exigidas dos alunos de língua adicional na China.

Barcelos (2001) afirma que “é necessário entender como as culturas de ensinar e aprender interagem com as ações dos alunos e que funções elas exercem em suas experiências de aprendizagem dentro e fora da sala de aula” (p.85); desta maneira, esta pesquisa tem o intuito de auxiliar na compreensão das culturas de aprendizagem dos alunos chineses que vêm estudar PLA no Brasil e de como agem quando são expostos a outra metodologia de ensino. Este objetivo principal me guiou às 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?

A seguir, descrevo os procedimentos de geração de dados.

3.3.2 Geração de dados

Observei as aulas da turma de *Contação de Histórias* desde a primeira aula, 17 de agosto, até o dia 5 de outubro. Foram oito aulas, o que resulta em um total de 25 horas de aulas do curso, conforme o quadro sinóptico abaixo.

Quadro 1: Aulas observadas

Aula	Data	Duração	Atividades desenvolvidas
Aula 1	17/08	3h	Apresentação do curso e apresentações pessoais
Aula 2	24/08	3h	Apresentação do material didático. Tarefa em duplas da apostila: <i>Vamos começar a contar?</i> . Conversa sobre donas de casa de hoje e de antigamente.
Aula 3	31/08	3h	Entrevista com alguns alunos no início da aula. Programa <i>Retrato Falado</i> , compreensão do episódio e discussão do tema. Exercício sobre discurso direto e discurso indireto, passando de um discurso para o outro, na apostila.
Aula 4	14/09	3h	Retomada de discurso direto e indireto, recontando histórias em quadrinhos. Professora conta uma história.
Aula 5	21/09	3h	Conversa sobre a <i>performance</i> da professora. Explicação do Pretérito Perfeito e Imperfeito, exercícios na apostila. Alguns alunos contam histórias.
Aula 6	28/09	3h	Tarefa da apostila, cada um conta um pouco sobre si. Professora conta a segunda história.
Aula 7	02/10 - Sab	4h	Aula no CCEV, com a professora Viviane sobre técnicas de teatro e recursos físicos na performance.
Aula 8	05/10	3h	Aula com participação do Heitor sobre aquecimento e relaxamento vocal, possibilidades da voz. Retomada de Pretérito Perfeito e Imperfeito.

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 alunos.

Os dados foram gerados através de observação-participante e da gravação em vídeo a partir da aula 4. Em duas situações, utilizei um mini-gravador de áudio para me auxiliar principalmente quando eu queria focar a fala de alunos.

a) elaboração de diário de campo

Meu foco estava nas ações dos alunos, seus comportamentos e suas participações em aula. Durante as aulas, tentei anotar o máximo de informações possíveis sobre o que os alunos faziam em aula. Abrahão (2006) define as notas de campo como uma primeira análise que será mais tarde refinada. Ao fim de cada aula, eu procurava reescrever minhas anotações o mais rápido possível, preenchendo as lacunas e tornando a descrição mais precisa. Essas reescrituras compuseram meus diários do que acontecia, com o objetivo de promover relatos contínuos das minhas percepções do que acontecia e do que se sobressaía em cada aula (ABRAHÃO, 2006, p.226).

No início, eu anotava, conjuntamente, as observações e minhas impressões das aulas. Percebi que seria mais útil separar ou apontar melhor o que era fato e o que era opinião. Assim, desenvolvi uma maneira de fazer anotações já separando observação e opinião, o que contribuiu para a minha análise posterior.

b) gravações das aulas

Comecei minhas gravações em vídeo a partir da quarta aula, quando os alunos já estavam mais familiarizados com a minha presença. As gravações em vídeo possibilitaram visualizar novamente as aulas e ajudaram a observar outros momentos relevantes das interações e ações dos participantes.

A primeira câmera utilizada foi uma câmera filmadora de mão Sony DCR-DVD480. Na primeira aula a professora da turma me emprestou um tripé que foi colocado em um canto da sala de aula. Nas aulas seguintes não usamos mais o tripé e eu apoiava a câmera sobre uma classe em um canto da sala de aula. As gravações foram gravadas em DVD. Um problema que encontrei foi que esses DVDs são de 30 minutos cada. Por isso, procurei outro instrumento para gravação. A partir da sétima aula passei a usar uma câmera fotográfica digital DSC-HX1, sem limite de tempo de gravação. Essa câmera era ainda menor do que a filmadora e também era posta em um canto da sala de aula.

Em duas oportunidades, optei por usar um mini-gravador de voz para me auxiliar em registrar falas dos alunos. No entanto, percebi que esse instrumento não é o mais adequado para ser usado em sala de aula, pois capta os sons circundantes, sendo mais adequado para entrevistas.

As gravações audiovisuais foram de grande valia na recuperação de falas produzidas durante interações em aula, no registro das ações dos participantes nas tarefas propostas em aula e, também, por causa desses recursos, pude rever os detalhes de cada encontro.

c) conversas informais e entrevistas

Como relatei no terceiro capítulo, a turma era composta por nove alunos chineses recém chegados no Brasil, mais uma japonesa e uma chinesa que já estavam no Brasil por mais tempo. Eu aproveitava o início das aulas, enquanto a professora da turma não chegava, para conversar com os alunos e conhecê-los melhor por meio de conversas informais.

Segundo Mason (1996), a “entrevista qualitativa” (entrevista livre ou semi estruturada) se caracteriza mais como uma conversa informal, na qual os dados são gerados a partir da interação entre entrevistador e entrevistados (p.38). Ao longo das aulas, desenvolvi mais intimidade com alguns alunos, com os quais, na terceira aula, realizei uma entrevista semi-estruturada, organizada em apenas três tópicos, uma vez que nosso tempo era curto porque os alunos tinham outras aulas no PPE. Os tópicos tratados foram:

- atividades que achavam “eficientes” para aprender a língua;
- como eram suas aulas de PLA na China;
- como eram suas vidas no Brasil.

Tivemos diversos momentos de conversas informais, ao encontrarmos-nos pelo Campus do Vale ou no ônibus, e conversamos muito sobre a vida no Brasil, as conversas deles por Skype com suas famílias, as saudades da China - por parte deles e por minha também. Essas conversas me ajudaram a me aproximar deles e, assim, pude conhecer melhor suas opiniões sobre as primeiras impressões que eles estavam tendo do Brasil, o que eles estavam gostando da vida em Porto Alegre e do que eles estavam sentindo falta.

3.3.3 Segmentação e análise de dados

Erickson (1989, p.258) alerta que “o investigador deve prever que vai passar um certo tempo escrevendo notas; um dia de observação em sala de aula deveria ser seguido por um período de um dia (ou uma noite) inteiro dedicado à escritura”. Com essa afirmação em mente, me comprometi a reescrever as notas de campo a cada final de aula, assim que possível. Reli-as diversas vezes à medida que continuava observando aulas, para compará-las.

Quanto às gravações em vídeo e áudio, estas foram assistidas e ouvidas diversas vezes. Várias questões chamaram minha atenção: 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. Mas o que me pareceu mais saliente nos dados foi a maneira como a participação e a interação dos alunos em aula foi se alterando. Por isso, selecionei para discutir aqui trechos que pudessem revelar essa trajetória dos alunos ao longo do curso.

Todos os dados gerados pelos diferentes instrumentos (diário de campo, gravações em vídeo, gravações em áudio, entrevistas) foram analisados conjuntamente para conferir maior validade e confiabilidade à pesquisa. A apresentação dos dados é feita, neste trabalho, por meio de vinhetas narrativas da sala de aula e excertos de entrevistas. Segundo Erickson (1989, p. 269-271), as unidades a serem analisadas obtidas em sala de aula não são o dado em si e sim matérias documentais que serão convertidas em dados após passar por processo formal de análise. O autor descreve uma vinheta narrativa como representação narrativa de um momento de maneira que o leitor consiga perceber o que o observador viu e ouviu quando estava presente em sala de aula. Todas as vinhetas e excertos que apresento neste trabalho estarão identificados pela data em que foram geradas.

No próximo capítulo apresento minhas reflexões sobre os resultados de minha análise.

4 INTERAÇÃO NA SALA DE AULA

“A palavra participação é carregada de cotidiano”. É com essa afirmação que Schulz (2007) inicia o primeiro capítulo de sua dissertação sobre participação e fala-em-interação em uma escola municipal *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*. De acordo com a autora, 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 idéia de que participar é aprender, assim como aprender é participar, e ainda, de que aprendemos a participar” (idem, p.41). Abeledo (2008) em sua tese sobre aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula, em 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” (ABELED0, p.164).

Concordo com Dilli, Lafuente, Bulla e Schlatter (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 auto-seleção 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), “a participação é algo que se aprende, e para que isso aconteça, é necessário que haja espaços possíveis para participação” (p.132). Segundo a autora, as práticas de participação em sala de aula estão inseridas em um cenário maior (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, 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; para citar alguns fatores que poderiam também estar em jogo em seu engajamento com as aulas.

4.1 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 classe 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, Lília, 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, Lília já lhes pede para que coloquem as cadeiras formando um círculo com suas cadeiras. Os alunos formam o círculo e sentam-se. (Diário de campo, aula um, 17/08)¹⁵

A imagem que havia ficado registrada em mim dos alunos chineses do semestre anterior, 2010/1, era de um grupo bem comunicativo, participativo e aberto a novas idéias. 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, por esse motivo, o aparente pouco entrosamento entre eles me chamou a atenção.

¹⁵ Lembro o leitor que as vinhetas relativas às primeiras três aulas foram construídas com base somente em minhas anotações no diário de campo. Conforme descrito no capítulo anterior, 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 lembrá-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, 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 influenciando o seu comportamento dos alunos. Comentamos que às vezes parece que alguns alunos não entendem completamente o que ela fala, mas também não perguntam. (Diário de campo, aula um, 17/08)

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, a espera da aula. (Diário de campo, aula dois, 24/08)

Também pude observar que nestas primeiras aulas não houve muitos sinais de entendimento ou acompanhamento da aula, nem registro de auto-seleção 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, 24/08)

Esta foi a primeira aula em que os alunos precisaram contar uma história. Não houve auto-seleção, 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.

4.2 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 31/08)

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 as perguntas de compreensão da apostila, alguns alunos acenam a cabeça. (Diário de campo, terceira aula, 31/08)

Nas primeiras duas aulas, a professora fazia perguntas para o grande grupo e a primeira a responder era a Yuki, que já está no Brasil por alguns meses. Os demais alunos acompanhavam em silêncio e respondiam quando selecionados pela professora, não havia auto-seleção. 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, 31/08)

Em conversa informal, Carina comenta:

“Na China o professor fala e... deu. Não discutimos” (Diário de campo, conversa informal, 08/09).

Nas primeiras aulas, portanto, os alunos chineses não se auto-selecionavam e ficavam em silêncio quando a professora perguntava algo. Frank (2007) discorre sobre como professores precisam aprender a respeitar esses momentos para que os alunos não se sintam obrigados a falar (p.37). Professores precisam estar sensíveis às diferenças entre as culturas desses alunos e as novas culturas, “a fim de prevenir a gênese de conflitos que podem começar como uma dificuldade de comunicação e transformar-se em uma luta de identidade negativa entre os alunos e professores” (ERICKSON, 1987). De acordo com Schulz (2007):

[...] 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. (SCHULZ, 2007, p.34)

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).

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, 14/09)

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. No dia 21/09, após praticarem uso do Perfeito e Imperfeito 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 atrás. 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 uma 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, 21/09)

Nesses excertos é possível perceber a auto-seleção 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.

No dia 02/10, 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 grupos¹⁶, nas quais eles deveriam pensar e agir como grupo ou deveriam contar com a ajuda do colega para

¹⁶ 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.

desempenhar 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 sentem-se 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 02/10)

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 descontraíndo 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 posicionem-se 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 02/10)

Nesta aula os alunos participaram de várias dinâmicas como as descritas acima, utilizando o corpo e 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 dá pra 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, 05/10, conversa durante o intervalo)

“Eu gosto da atividade de desenhar¹⁷ porque acho que é uma atividade que pode forçar a interação entre os colegas”. (Lúcio, sobre a sétima 05/10, conversa após a aula)

“Eu gosto muito desta aula porque acho que tem muita interação entre todas as pessoas”. (Selma, sobre sétima aula, 05/10, 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, 05/10, conversa após a aula)

Como podemos observar pelos relatos dos próprios alunos, eles estavam aproximando-se uns dos outros. Apesar de já serem colegas por mais de dois anos, pouca interação acontecia entre eles. Nas aulas no Brasil, eles foram solicitados a interagir 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 este tipo de dinâmica que exige exposição e improviso durante a aprendizagem de língua, acredito que participar de uma aula com essa proposta de participação foi um desafio para eles.

¹⁷ Atividade de desenhar: um aluno começava um desenho no ar. Ao que a professorar 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.

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 entre si. 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, 05/10)

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 autoseleção 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) 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, parecem tornar-se visíveis que as culturas de ensinar e aprender que os alunos viveram nas aulas na China sala de aula deste curso. 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, ao 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 permite arriscar-se a (diumianzi) em busca de novas aprendizagens.

5 APRENDENDO A PARTICIPAR

Acredito ser fundamental para qualquer professor entender as experiências prévias de seus alunos com o ensino e a aprendizagem. No caso dos alunos chineses, como discutido por 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 procurei acompanhar a trajetória de onze alunos chineses durante a exposição a novas práticas de ensino de PLA em um curso de *Contaçon de História*. Ao longo das aulas observadas durante dois meses, me foquei nas ações dos alunos a partir das tarefas propostas, procurando relacionar sua participação com suas culturas de ensinar e aprender. Esses alunos, recém chegados da China, 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. Agora, 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 auto-selecionem 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), 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”. (FRANK, 2007, p.37)

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 auto-seleção para responder as perguntas e para participar das tarefas propostas pela professora.

Para este trabalho, o mais importante foi a observação e os registros das ações em sala de aula. É por meio das ações dos participantes que pude perceber como as culturas de ensinar e aprender se manifestavam no que ocorria em aula. Assim como Frank (2007) conclui em seu trabalho, acredito que são necessários “estudos que focalizem a fala-em-interação em sala de aula como o lugar central para a explicitação de culturas de ensino e aprendizagem, para que se realize uma descrição mais informada das mesmas” (p.40). É nessas ações que podemos perceber aquilo que Cortazzi e Jin (1996) definem como currículos escondidos. É estar ciente da existência dos currículos escondidos é fundamental para qualquer professor. É o primeiro passo para uma aproximação entre o que alunos e professores acreditam como possível e necessário para a construção conjunta de uma comunidade colaborativa de aprendizagem (ABELED0, 2008; BULLA, 2007). Nesse sentido, cabe aqui indicar que um estudo detalhado da fala-em-interação, dando continuidade à pesquisa de Frank (2010), poderia analisar se os convites à participação dos professores aos alunos também foram mudando ao longo do curso e como isso se relaciona com as vozes mais e mais presentes dos alunos nas atividades observadas.

O grupo que observei foi, visivelmente, 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 o fazer sala de aula e 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.

Eu sigo observando as aulas de *Contação de História* deste grupo e muito já aconteceu: eles contaram suas histórias mais de uma vez para a turma, as *performances* foram sendo modificadas conforme sugestões dos colegas e da professora. O planejamento agora é de apresentações para o próximo semestre, no PPE e em outros contextos. Reformulei minhas

próprias expectativas quanto à possibilidade de participação dos alunos e acompanhamento cada conquista deles como que acompanhando os primeiros passos de uma criança. Futuros trabalhos poderiam considerar um período mais longo desses alunos no Brasil analisando mais profundamente a visão que eles têm sobre interação em sala de aula e as expectativas que eles vão desenvolvendo quanto ao retorno à China.

Acredito que é natural do ser humano adaptar-se a novos contextos. Eu também precisei me adaptar à metodologia de ensino chinesa quando estive lá. E, assim como eles aprenderam Português dentro das salas de aula chinesas, eu também aprendi Mandarim. Mas, assim como foi só nas ruas de Pequim que eu consegui praticar de forma contextualizada as frases, as repetições e a gramática que eu aprendia na sala de aula, 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 é apenas um recorte de um trajeto que continua. As culturas de aprender deste grupo ainda continuam se transformando aqui até seu retorno à China, onde provavelmente precisarão se readaptar novamente e suas culturas de aprender se modificarão 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*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2008.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 1993.
- ARAÚJO, D. R. O processo de reconstrução de crenças e práticas pedagógicas de professores de inglês (LE): foco no conceito de autonomia na aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.
- BARCELOS, A. M. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, [s.l.], v.1, n.1, p.71-92, 2001.
- BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, [s.l.], v.7, n.1, p.123-156, 2004a.
- 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. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. *Crenças e ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2006. p.15-42.
- BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: Benson, P.; Voller, P. *Autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997. p.18-34.
- BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow, England: Longman, 2001.
- BORTOLINI, L. S. *Letramento em uma escola de educação bilíngüe na fronteira Uruguai/Brasil*. Porto Alegre: UFRGS, 2007.
- CLARK, H. O uso da linguagem. Tradução de N. O. Azevedo e P. M. Garcez. *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. *Society and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. cap.9, p.169-206.
- DEWEY, J. *How we think*. Lexington: D. C. Heath and Company, 1933.

DILLI, Camila Nunes; BULLA, Gabriela da Silva; LAFUENTE, Natalia Eleonora; SCHLATTER, Margarete. *Participação na escrita-em-interação via Fórum no curso de Formação de Professores CEPI*. Apresentação Salão de Iniciação Científica, UFRGS, 2010.

DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. (1997). Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

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

ERICKSON, F. Método cualitativo de investigación sobre la enseñanza. In. WITTROCK, M. *La investigación de la enseñanza*, II – Métodos cualitativos y de observación. Ediciones Paidós: Barcelona, 1989. p.195-297.

ERICKSON, F. Culture, politics and educational practice. *Educational foundations*, [s.l.], v.4, n.2, p.21-46, 1990.

FRANK, I. *Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como língua estrangeira*. Monografia, UFRGS, 2007.

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*. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 2010.

HOLEC, H. The learner as manager: Managing learning or managing to learn? IN: WENDEN, A; RUBIN, J. (Ed.) *Learner strategies in language learning*. London: Prentice Hall, 1987. p.145-156.

HOROWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, [s.l.], v.8, n.4, p.333-340, 1985.

LEFFA, V.J. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Linguística Alpçada*, [s.l.], n.17, p.57-65, jan./jun. 1991.

LI, Y. *A preparação de candidatos chineses para exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "Uso da Linguagem"*. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 2009.

MADEIRA, F. Crenças de professores de Português sobre o papel da gramática no ensino de Língua Portuguesa. *Linguagem e Ensino*, [s.l.], v.8, p.17-38, 2005.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

OXFORD, R. L. *Language learning strategies: what every teacher should know*. NY: Harper & Row /Newbury House (now Boston: Heinle & Heinle / Thomson International), 1990.

OXFORD, R. L. (ed.). *Language learning strategies around the world: crosscultural perspectives*. Manoa: University of Hawaii Press, 1996.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). In: 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*. (v.1, p. 127-172). Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

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*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Letras – UFRGS, 2007.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p.219-232.

YAN, Q. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta do ensino de português para falantes de outras línguas*. Dissertação de Mestrado – UFRGS, 2008.

ANEXOS

ANEXO A – SÚMULA DO CURSO *CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS*

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

OBJETIVOS

- Contar e ouvir histórias;
- Expor 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, etc.);
- 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);
- Propor uma reflexão sobre o que caracteriza um texto como conto popular;
- Reconhecer e sistematizar aspectos lingüísticos envolvidos na contação de histórias (passados perfeito e imperfeito – do indicativo e do subjuntivo, discursos direto e indireto, etc.);

EMENTA

O curso consiste na *contação de histórias orais tradicionais* (fábulas, contos populares orais, causos, lendas, mitos, etc...), que são histórias que passam de geração para geração (transmissão oral), parte do conhecimento popular. Através do contato com as histórias, busca-se uma reflexão sobre aspectos da cultura brasileira e da cultura dos próprios alunos-narradores; discussão sobre a forma como o imaginário popular é representado, em contraste com a cultura do aluno. Lança-se mão da identificação e prática de aspectos relevantes das histórias orais, como a caracterização das personagens; identificação do narrador; identificação de recursos (rituais, ritmo, expressões corporais, objetos cênicos) utilizados nas performances de contação de histórias; identificação do tipo de linguagem utilizada na contação (epítetos, repetições e retomadas, tempos verbais, falas, parlendas, provérbios, expressões idiomáticas, entre outros). Promove-se um espaço para o popular, para a imaginação e para o lúdico no momento da contação e da leitura.

METODOLOGIA

- Ouvir e contar histórias (narradores convidados e dos alunos-narradores para diferentes públicos);
- Jogar: jogos grupais, dinâmicas, brincadeiras;
- Praticar exercícios performáticos / teatrais, de voz, improviso, corpo, etc.;
- Leitura e pesquisa de histórias;
- Discutir sobre contrastes / diferenças culturais relacionando a história apresentada com a realidade dos alunos;
- Usar a língua portuguesa através de todas as práticas;

AVALIAÇÃO

O desempenho do aluno será avaliado através de:

- engajamento (inclusive físico) nas práticas sugeridas; e
- participação nas performances (ao menos duas) de contação como narrador.
- Demais aspectos serão discutidos pelo grupo.

Será considerado aprovado o aluno com frequência mínima de 75% que obtiver aproveitamento mínimo de 70% (com conceito C, no mínimo) no Curso.

A - Superior (90 a 100%)

B - Médio Superior (80 a 89%)

C - Médio (70 a 79%)

D - Reprovado

FF - Reprovado por falta de frequência

ANEXO B – CONSENTIMIENTO INFORMADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
Prédio Administrativo do Instituto de Letras – Sala 226 – Campus do Vale
Avenida Bento Gonçalves, 9500
Porto Alegre, RS, CEP 91501-000 Telefone: 3308 6690

**CONSENTIMENTO DE USO DE DADOS GERADOS PARA PESQUISA SOBRE
TRAJETÓRIA DE ADAPTAÇÃO A NOVAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA – O PONTO
DE VISTA DO ALUNO CHINÊS EM AULAS DE PLA NO BRASIL**

Porto Alegre, 14 de setembro de 2010.

Prezado(a) aluno(a),

Sou aluna do Curso de Letras Licenciatura – Inglês e professora no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e estou realizando uma pesquisa, orientada pela Profa. Margarete Schlatter, sobre a trajetória de adaptação a novas práticas de ensino – o ponto de vista do aluno chinês no curso de Contação de Histórias. Para esse trabalho, necessito a) participar e observar suas aulas; b) produzir gravações de vídeo de algumas aulas e c) transcrever e analisar partes dessas produções consideradas relevantes para o trabalho.

Gostaria de poder contar com sua autorização para a utilização das gravações no meu estudo. O material será usado somente para fins de pesquisa científica pela autora da pesquisa. O projeto de pesquisa está devidamente registrado na UFRGS e será divulgado apenas em publicações ou apresentações acadêmicas. O nome dos participantes da pesquisa não será revelado.

Agradeço sua atenção e estou à sua disposição em caso de dúvidas ou necessidade de esclarecimentos no telefone 9995-9575.

Atenciosamente,

Ana Cristina Balestro

LI A CARTA ACIMA E DOU MEU CONSENTIMENTO PARA USO DOS DADOS GERADOS
PARA FINS DE PESQUISA CIENTÍFICA.

NOME DO/A ALUNO/A: _____

ASSINATURA: _____