

# PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MATERIAL DIDÁTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

**Silvia Ines Coneglian C. de Vasconcelos**  
(Organizadora)

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MATERIAL  
DIDÁTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA NÃO MATERNA**



**Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos**  
(Organizadora)

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E MATERIAL  
DIDÁTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO LÍNGUA NÃO MATERNA**

## Copyright © das autoras e dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos (Org.)**

**Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. 194p.

ISBN 978-85-7993-626-5 [impresso, 2019]  
978-65-5869-006-1 [Digital, 2020]

1. Português como língua não materna. 2. Ensino de Português. 3. Práticas pedagógicas no ensino de português. 4. Autores. I. Título.

CDD – 410

---

**Capa:** Andersen Bianchi + Felipe Roberto + Argila Design

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi Maia (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Melo (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 - São Carlos – SP

2020

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ANALÍTICAS A SERVIÇO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO NÃO MATERNA</b>	<b>7</b>
Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos	
<b>Parte I – Práticas Pedagógicas</b>	<b>13</b>
<b>AFRICANIDADES E SAUDADES: UM ENCONTRO ENTRE HAITI E BRASIL POR MEIO DA MÚSICA BRASILEIRA</b>	<b>15</b>
Aline Cristina Pereira Edna Kurisini Diatel	
<b>EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM MATERIAL DIDÁTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL</b>	<b>35</b>
Maria Denize Carniel da Silva Michelli Marchi Oss-Emer	
<b>CULINÁRIA BRASILEIRA NO MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</b>	<b>53</b>
Jéssica Mendes da Silva Rodrigues Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira	
<b>JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA MÃES HAITIANAS: SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM</b>	<b>75</b>
Aline Suzana de Freitas Vaz Maria Clara Dias da Cruz	

<b>DESCONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DA MULHER BRASILEIRA COM ALUNOS ESTRANGEIROS: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL</b>	<b>91</b>
Maria Gabriela Abreu Thaís Gonçalves Martins	
<b>REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO EM SÃO LUÍS DO MARANHÃO</b>	<b>109</b>
Maria José Nélo	
<b>O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OPÇÕES PARA UM ENSINO DIVERSIFICADO</b>	<b>125</b>
Luis Gonçalves	
<b>Parte II – Problematizando o Material Didático</b>	<b>143</b>
<b>ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E LITERATURA: A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS</b>	<b>145</b>
Aparecida Regina Borges Sellan	
<b>AS DIMENSÕES INTERLINGUÍSTICA E INTERCULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES</b>	<b>161</b>
Florencia Miranda	
<b>O DISPOSITIVO HUMORÍSTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	<b>177</b>
Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos	
<b>MINICURRÍCULO DOS AUTORES</b>	<b>191</b>

## APRESENTAÇÃO

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ANALÍTICAS A SERVIÇO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO NÃO MATERNA<sup>1</sup>

A presente coletânea - **Práticas pedagógicas e material didático no ensino de português como língua não materna**- é o resultado de projetos desenvolvidos por pesquisadores de diferentes instituições: da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), especialmente do Mestrado Profissional de Letras (PROFLETRAS), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), da Universidade do Estado do Maranhão (UEMA), da Universidade Nacional de Rosário, Argentina, e da Universidade de Princeton, New Jersey, EUA. Todos esses pesquisadores têm em comum um enfrentamento de questões concretas referentes ao ensino da língua portuguesa considerada como não materna, em relação à elaboração, à aplicação ou à análise de materiais didáticos e à decorrente reflexão acerca de práticas de ensino desse campo específico. Tal enfrentamento dessas questões vem estimulando os quinze autores desta coletânea a disseminarem suas contribuições para o debate e para a construção de saberes em relação ao ensino da língua portuguesa aqui genericamente caracterizada como não materna, numa tentativa de cobrir um campo cujas denominações variam como, por exemplo, língua estrangeira, segunda língua ou língua adicional, entre muitas outras (ver nota de rodapé do último capítulo desta coletânea), cujas concepções epistemológicas diferem, mas que, aqui, estão neutralizadas.

Com o objetivo de trazer ao público acadêmico, que vivencia os desafios constantes das práticas de ensino da língua portuguesa para estrangeiros, a coletânea, financiada pela **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes**, disponibiliza, em dez capítulos, divididos em duas partes – Práticas Pedagógicas e

---

<sup>1</sup> A presente coletânea foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

Problematizando o Material Didático – as contribuições das experiências ou das análises nesse campo, trazendo questões importantes para um debate que se deseja profícuo.

Na parte I – Práticas Pedagógicas – estão sete capítulos conforme síntese a seguir.

O capítulo **Africanidades e saudades: um encontro entre Haiti e Brasil por meio da música brasileira**, de Aline Cristina Pereira e Edna Kurisini Diatel, ambas mestrandas do PROFLETRAS, traz a experiência de trabalho com a música popular brasileira de Jorge Ben Jor e de Luiz Gonzaga com haitianos sediados em Joinville (SC). Questões como racismo e intolerância estão presentes nas reflexões, bem como estratégias de superação de dificuldades de uso da língua portuguesa por haitianos no contexto joinvilense. Os apoios teóricos para a elaboração do material e para a interação entre as professoras-autoras e os alunos haitianos ecoam a inspiração nas contribuições de Bakhtin, Dolz, Schneuwly e Rojo.

No capítulo **Experiência pedagógica com expressões idiomáticas em material didático do português brasileiro como língua adicional**, de Maria Denize Carniel da Silva e Michelli Marchi Oss-Emer, mestrandas do PROFLETRAS, a elaboração do material didático – com sua posterior aplicação - foi fundamentada, especialmente, nas pesquisas do folclorista brasileiro Câmara Cascudo, cuja extensa obra sobre cultura brasileira tem reconhecimento internacional. As autoras partiram de expressões idiomáticas como um desafio à compreensão de sentidos e à interação entre jovens haitianos e brasileiros matriculados em escola pública de Santa Catarina. A estratégia de utilização do material didático considerou o uso de expressões idiomáticas em situação de comunicação por mídia digital whatsapp.

No capítulo **Culinária brasileira no material didático de português como língua adicional**, as autoras, também mestrandas do PROFLETRAS, Jéssica Mendes da Silva Rodrigues e Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira, apresentam o material didático elaborado a partir de ingredientes e de pratos típicos da culinária brasileira organizado por região do Brasil. Tendo por apoio teórico e metodológico as

contribuições de Dolz, Schneuwly, Rojo, Nicolaidis, Thomé-Williams, Lima e Reis, as autoras produziram os alimentos e os fotografaram de forma a ilustrar as atividades pedagógicas previstas. Durante a interação com as alunas haitianas, a colaboração dessas foi intensa, pois fizeram indicação de como cozinhar certos pratos ou preparar bebidas haitianas em comparação com os pratos brasileiros bem como a época de cada produção alimentícia no Haiti. O envolvimento em temáticas de conhecimento das alunas foi fundamental para as tentativas exitosas de interlocução entre elas e entre as professoras, autoras do capítulo.

O capítulo **Jogos lúdicos no ensino de português como língua adicional para mães haitianas: socialização e aprendizagem**, de autoria de Aline Suzana de Freitas Vaz e Maria Clara Dias da Cruz, mestrandas do PROFLETRAS, relata a experiência da aplicação de material didático produzido para alunas haitianas que são mães de crianças em idade escolar. Partindo do artigo de Florestan Fernandes, sociólogo brasileiro, que estudou brincadeiras de crianças em bairro popular de imigrantes italianos na cidade de São Paulo na década de 1940 e fez uma relação da socialização estabelecida entre as crianças como um fator de socialização dos adultos, as autoras elaboraram um material didático baseado em brincadeiras infantis como forma de criar contexto aprazível de interlocução entre as mães haitianas que fixaram residência em Florianópolis. A contribuição das mães haitianas foi surpreendentemente notória ao explicitarem as diferenças entre as formas de brincar aqui e no Haiti, o que permitiu o desenvolvimento de diálogos intensos durante a aula proposta.

O capítulo **Desconstrução do estereótipo da mulher brasileira com alunos estrangeiros: uma proposta de intervenção nas aulas de português como língua adicional**, de Maria Gabriela Abreu e Thaís Gonçalves Martins, também mestrandas do PROFLETRAS, explicita o percurso de aplicação do material didático que traz um tema polêmico: a tradição de sexualização da mulher brasileira no exterior. A interação em prática pedagógica se deu com alunos estrangeiros de nível avançado de conhecimento da língua portuguesa. Fundamentadas em Bakhtin, Gabrielli e Louro, a elaboração do material didático e sua posterior aplicação abarcou desde a percepção dos portugueses quando aqui chegaram em 1500 em relação aos povos autóctones

quanto aos enunciados da EMBRATUR de divulgação turística do Brasil no exterior que utiliza a sexualidade da mulher brasileira em suas propagandas.

No capítulo **Reflexões sobre práticas de ensino de português para estrangeiro em São Luis do Maranhão**, Maria José Nélo, professora da Universidade Estadual do Maranhão, relata sua experiência com alunos oriundos do Senegal, Guiné Equatorial, Nigéria e Serra Leoa, que foram encontrados à deriva no litoral próximo a São Luís e resgatados por autoridades federais. A partir das reflexões teóricas de pesquisadores como Queiroz, Frieiro, DaMatta, Rios e Silveira, desenvolveu práticas pedagógicas de ensino de português como língua estrangeira e explicitou, no capítulo em tela, as atividades referentes à alimentação e à culinária brasileiras.

Fechando a Parte I, no último capítulo, **O ensino de gramática na aula de português como língua estrangeira: opções para um ensino diversificado**, Luis Gonçalves, da Universidade de Princeton, New Jersey, EUA, faz um balanço sobre diferentes posicionamentos frente ao ensino explícito de gramática nas aulas de português como língua estrangeira ou à sua total ausência. De Krashen a Ofélia Garcia, de Pratt a Larsen-Freeman, Luis Gonçalves vai tecendo seus argumentos em defesa de um lugar para o ensino de gramática nas aulas de PLE, que leve consideração as expectativas e características dos alunos e que sejam selecionadas estratégias especiais para o trabalho com gramática em sala de aula.

Na Parte II – Problematizando o Material Didático – estão três capítulos assim sintetizados.

O primeiro capítulo dessa segunda parte tem por título **Ensino de português como língua estrangeira e literatura: a didatização de materiais autênticos** e é de autoria de Aparecida Regina Borges Sellan, professora da PUC/SP e membro do Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira (NUPLE) do Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” para Estudos do Português (I.P.). Nele, Sellan trata da utilização de textos da literatura brasileira com possibilidades de servirem de alavanca para o ensino de português para

estrangeiros. Em outras palavras, a autora explicita o processo de como uma crônica de autor brasileiro pode se constituir em material didático para as aulas de PLE, buscando desenvolver a competência intercultural comunicativa, refletindo sobre a cultura da língua que está aprendendo e cotejando com sua própria cultura.

O penúltimo capítulo - **As dimensões interlinguística e intercultural em livros didáticos de português para hispanofalantes** – é de Florencia Miranda, professora de português como língua estrangeira da Universidade Nacional de Rosário, Argentina. A partir de sua experiência no ensino de PLE com livros elaborados em solo argentino de 1999 a 2015, a autora desenvolveu uma investigação acadêmica inscrita na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo, fundamentada em Bronckart, Dolz, Gagnon e Mosquera. Dentre os aspectos analisados, os falsos cognatos ganham certa relevância. Todavia, como aponta Miranda, são apresentadas palavras soltas, sem contexto para a delimitação do uso delas.

O último capítulo da coletânea - **O dispositivo humorístico no ensino de português como língua estrangeira** – é de autoria de Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, professora da Universidade Federal de Santa Catarina, no PROFLETRAS. Fundamentada em Aristóteles, Bergson, Bakhtin, Propp e Minois para tratar do humor, do cômico e do riso, e em Engracio, Justo, Nogueira e Garotti para tratar do dispositivo humorístico no contexto educacional, a autora analisa postagens com intuídos didáticos, voltados ao ensino de português como língua estrangeira, cujo traço principal seja a questão da comicidade. As postagens analisadas circularam em redes sociais (Facebook e Youtube) e foram apontadas pelos usuários como possibilidades de uso em práticas pedagógicas como material didático disponível ao ensino de certos fenômenos de língua como o uso da pontuação (a vírgula em especial e suas possibilidades de sentido, inclusive o cômico) ou como a troca de um fonema por outro pode gerar confusão ou episódios cômicos.

Esses dez capítulos, escritos por quinze autores de contextos educacionais diferenciados, traçam um panorama de como as pesquisas acadêmicas com projetos analíticos ou de intervenção em práticas

pedagógicas podem abrir outros caminhos para o ensino de português como língua não materna, segunda língua, língua de herança, língua adicional ou de acolhimento, entre muitas outras denominações disponíveis hoje bem como podem estimular a busca por experiências outras de quem se dedica a esse campo de ação educativa.

Florianópolis, verão de 2019.

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos

# **Parte I – Práticas Pedagógicas**



# AFRICANIDADES E SAUDADES: UM ENCONTRO ENTRE HAITI E BRASIL POR MEIO DA MÚSICA BRASILEIRA

Aline Cristina Pereira  
Edna Kurisini Diatel

## INTRODUÇÃO

“Aqui não é o Haiti”. Com esta pichação os moradores de Joinville, cidade ao Norte do Estado de Santa Catarina, puderam deflagrar oficialmente o código racista da região. Joinville é polo industrial, com potencial de oferta de empregos, logo chamou a atenção de haitianos que, desde 2012, a partir de dados informados pela Polícia Federal e pelo Instituto Migrações e Direitos Humanos (2016, citados por SOUZA, 2018), passaram a se deslocar para Joinville, somando hoje, pouco mais de 2.000 imigrantes, em meio a uma população de 570.000 habitantes (IBGE, 2018).

Desde o terremoto enfrentado naquele país, em 2010, cidadãos haitianos estão deixando o seu lugar de origem e se deslocando para várias cidades do Brasil. No Estado de Santa Catarina, é possível destacar, em média, mais de 16.000 pessoas que buscam restabelecer suas vidas. Foram criadas, pois, associações que têm como objetivo oferecer algum amparo educacional ao imigrante, como a Associação dos Imigrantes Haitianos de Joinville ou o GAirf – Grupo de apoio a imigrantes refugiados em Santa Catarina. São voluntários que, dedicando um olhar inclusivo, mapeiam as dificuldades e necessidades dos imigrantes e apontam, como agravante maior, a barreira do idioma.

Os haitianos representam uma das maiores levadas contemporâneas de imigrantes que o Brasil adotou. Faz-se imprescindível, portanto, que profissionais da linguagem, especialmente professores de língua portuguesa, capacitem-se para acolher esta demanda particular que se difere, em aspectos técnicos dentre muitos outros, do ensino de língua portuguesa como língua materna. Para muitos professores de língua portuguesa é um universo

absolutamente novo, pois é o momento de se apropriar de aspectos e demandas metodológicas que se voltam ao ensino de língua para falantes de outras línguas.

Para Souza (2018), que desenvolve pesquisa para sua tese de doutorado, iniciada em abril de 2016, intitulada, a priori, ‘Mídia e mediações socioculturais: imigração e vivências de haitianos em Joinville (SC) (2010 - 2016)’, no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura da UFRJ - há, entre os imigrantes haitianos, uma cultura marcada pela intenção da escolarização para o “processo de geração de igualdade social”. Segundo a pesquisadora, através de dados fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SED-SC), o maior número de matrículas na rede estadual de ensino estava localizado, à época, nas séries iniciais do ensino fundamental.

Em pouco tempo, tais crianças passam e/ou passarão a ocupar os bancos escolares do Ensino Fundamental II, faixa etária escolar que representa principal objeto de estudo do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) ante a proposta para que sejam alcançados avanços com relação às “necessidades comunicativas adequadas contextualmente” da educação básica para que sejam exercidos os “papéis sociais de que gozam os falantes”.(PROFLETRAS, 2018).

Quando práticas letradas são pensadas numa perspectiva inclusiva, expectativa do programa PROFLETRAS, torna-se ético, como exemplo a ser construído diante das classes brasileiras, que os haitianos e suas carências pontuais em relação à linguagem sejam reconhecidas para que se considere “uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem”, como prescreve o documento em questão, que sugere, inclusive, que os profissionais sejam mais bem preparados para classes heterogêneas.

Além de fomentar a questão nas classes de ensino fundamental, é válida a expectativa de que as famílias dessas crianças haitianas também possam ser contempladas e instrumentalizadas para que possam contribuir à evolução de seus filhos apropriando-se de materiais didáticos que atendam a uma pedagogia sócio-histórica, peculiar àquele grupo. Surge, portanto, a idealização da construção de um material didático com a finalidade de promover a cultura negra presente no Brasil, visando que a comunidade haitiana amplie sua experiência sob

duas perspectivas: a semântico-pragmática da linguagem e a perspectiva dialógica do Círculo de Bakhtin.

O projeto executado ambicionou dar espaço a algum senso de acolhimento e inclusão desenvolvido entre grupos de imigrantes negros. Neste caso, haitianos que se instalaram em comunidades com número inexpressivo de afrodescendentes que acabaram por buscar acolhida, sem saber, num Estado marcado por grupos de tendências neonazistas e comportamentos racistas, como consta no episódio narrado no início do presente texto. Tornar-se imigrante num país longínquo é uma experiência árdua em qualquer situação; sobretudo quando não é possível alimentar a esperança de retornar à pátria que se encontra sob escombros, a experiência se torna ainda mais onerada.

## CONCEPÇÕES TEÓRICAS

Bakhtin (1992) incita-nos a refletir acerca da possibilidade plena do desconforto destes homens, mulheres e crianças que possam se dar conta de que habitam um local que não lhes oferta nada mais além de um trabalho. Configurar-se, assim, um local nocivo que não poderá lhes conceber o que Bakhtin (1992) chama de “objetivação estética”, impedindo, assim, que se construa um “ponto de apoio, situado fora de si mesmo, de uma força efetiva, real, de cujo interior seja possível ver-se enquanto outro” (BAKHTIN, 1992, p. 51).

“Estética” é um vocábulo amplamente usado na obra deste autor, aplicada num sentido que se volta à raiz etimológica da palavra que significa “aquele que nota, que percebe”, ou seja, trata-se de uma experiência que conduz ao campo das percepções e sensações. Excedente de visão estética é como Bakhtin (1992) denominou a possibilidade de contemplar o todo de um indivíduo que se encontra diante de outro indivíduo, algo que se faz impossível quando um indivíduo deixa de ter uma relação social e política com as pessoas que representam o local em que o indivíduo está inserido.

Um projeto que una o ensino de língua estrangeira com elementos que produzam o efeito de pertencimento através de materiais que sinalizem um olhar fraterno para a negritude pode operar de forma integral. Assim atua para a ampliação de vocabulário num contexto específico, instrumentalizando, quanto à compreensão semântica num contexto existencial que clama por sobrevivência e

atuação em meio a comunidades hostis ao elemento negro. É uma forma de conferir identidade, através de produtos culturais e até herança lexical de línguas de matriz afro demonstradas durante as aulas, com grupos que lhes conferem similaridades e até com grupos que se mostram sensíveis às questões de negritude, no local que escolheram para viver.

A partir da música enquanto objeto artístico de negritude, que marca profundamente a cultura brasileira, chegaremos à “contemplação artística” à qual se refere Bakhtin. Por meio da “contemplação estética e o ato ético” que se relacionam, segundo o autor, com a contemplação artística, “o sujeito ocupará, na existência, um lugar concreto, único” (BAKHTIN, 1992, p. 83). Encorajar ao uso da palavra se faz ação distinta daquela que consiste em adquirir vocabulário, afinal, o alvo foi a aplicabilidade do uso efetivo em situações comunicativas diversas que exigem, não apenas domínio de vocabulário, mas a segurança de ser respeitado.

Ensinar uma língua pelo viés cultural implica compreender e construir com vista aos diversos meios, ambientes e situações em que se encontram os aprendizes. É ativado, assim, todo o conhecimento que se constrói através da percepção de mundo, incluindo crenças e valores. O olhar do estrangeiro à cultura brasileira, em geral, é caracterizado por aspectos turísticos: país das festas, mulheres bonitas, futebol, improviso e corrupção. Entretanto, é intenção contemporânea que em aulas de língua estrangeira sejam contempladas questões históricas e sociológicas, para que sejam abandonados juízos de valor, cabendo ao professor de português como língua adicional (PLA) uma construção crítica para que se compreenda, historicamente, aspectos gerais da cultura e da história do local de origem da língua em questão.

A colonização portuguesa e a escravidão, por exemplo, atribuem marcas e reflexos diversos ao Brasil. Para que possamos apoiar o desenvolvimento de habilidades dos estudantes de PLA, especificamente estudantes haitianos, cabe ao professor práticas que se relacionem com conhecimentos reflexivos e críticos sobre culturas de forma geral. A partir deste movimento, é possível construir o que Bakhtin chama de “forma concreta da vivência real do homem” que, segundo o autor, “emana de uma correlação entre as categorias representativas do eu e do outro”(BAKHTIN, 1992, p. 57).

Os métodos utilizados em PLA são variados, desde a tradicional gramática e tradução que valoriza a linguagem escrita até o método direto que considera a linguagem oral, por meio de estruturas e vocabulário, orientado a partir do cotidiano de forma graduada. Um método orientado a partir do cotidiano deu suporte para outras abordagens metodológicas que, posteriormente, apareceram: o método áudio-oral, situacional, audiovisual, psicológico, até o mais moderno, o método comunicativo, que se formou a partir da sociolinguística.

O método comunicativo prioriza a aquisição de uma competência comunicativa em função de um contexto social. Na abordagem comunicativa verificam-se quatro orientações: o estudo da gramática das noções, das ideias e da organização dos sentidos, exercícios interativos e dinâmicos, o centro da aprendizagem é o aluno e o saber fazer como objetivo da aula.

Nesse contexto, a abordagem interacionista é acessada para dar suporte ao processo de ensino- aprendizagem do PLA. Os alunos, segundo Vygotsky (1984), aprendem uns com os outros, partindo do que já sabem, conduzidos pela mediação do professor, somando o que não sabem, e, assim, construindo o conhecimento em conjunto nas interações. Os professores partem, dessa forma, de gêneros textuais que garantem, na diversificação dos tipos, maior competência comunicativa nas situações de ensino-aprendizagem da língua, evidenciando-se, pois, a função social do gênero textual. Bakhtin (1992, p. 285) afirma que “Os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias de transmissão que levam da história da sociedade à história da língua”.

A gramática integra-se ao texto e contexto ajudando o aluno a entender como funciona a língua, suas escolhas lexicais e a produção de sentidos, entretanto, não foi o foco da presente proposta. A gramática deve ser acessada numa perspectiva paralela, diante de dúvidas que apareçam durante a aula. A perspectiva comunicativa marcada pelo gênero “canção” representa o aquecimento necessário à aula e o principal objeto de estudo, a considerar que “A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos”, (BAKHTIN, 1992, p. 283) o trabalho com gênero garante alguma verossimilhança às situações vivenciadas através das aulas.

Ao aprender uma língua estrangeira, é necessário que não sejam dominados apenas aspectos formais da língua como também outras informações não linguísticas decorrentes de convenções e regras sociais ou de situações de comunicação em si mesmas.

Dessa forma, a abordagem comunicativa constitui um conjunto de competências para o ensino do PLA, ressaltando sentido, significado e interação entre os sujeitos que estão adquirindo uma nova língua baseada em interesses e necessidades dos alunos. (ALMEIDA FILHO, 2002). Esta abordagem tem como características o (i) aprender por meio da interação, (ii) textos em situações de aprendizagem, (iii) oportunizar momentos de usos da linguagem como forma de aprendizagem, (iv) valer-se das próprias experiências pessoais dos alunos e (v) relacionar a linguagem da sala de aula e fora dela. Em vista disso, cultura e linguagem têm papel importante no desenvolvimento da competência intercultural do aluno estrangeiro. Compreender a cultura é possibilitar o entendimento de determinados comportamentos sociais existentes, bem como a estrutura textual e interação social no uso da língua. Estudar cultura é essencial para a comunicação intercultural para percepção do sistema linguístico em uso e inserção no contexto social.

Assim, na proposta pedagógica em questão, os estudantes foram levados a aproximar os pontos de vista culturais existentes nos grupos sociais representados nos textos e a sua própria cultura. Nesta perspectiva, somente a análise gramatical de frases descontextualizadas dos textos apresentados não daria conta, pois não falamos frases isoladas, sem relação entre si. Bakhtin (1992) afirma o contrário quando diz que:

Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas de enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as forma típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência em conjunto e estritamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciado e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. (BAKHTIN, 1992, p. 283).

Para exemplificar como trabalhar língua e cultura de forma integrada, escolheu-se tratar a questão dos refugiados haitianos no Brasil, a partir do gênero musical samba rock representado por um artista ímpar, Jorge Ben Jor, que em sua obra musical “Zumbi” retrata a saga dos negros vindos de determinados locais da África, escravizados para trabalhar nas lavouras no Brasil.

A música é, sem dúvida, uma alternativa ou caminho para auxiliar nas reflexões sobre diferentes temas presentes na sociedade contemporânea em aulas de PLA. Além de propiciar o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita, é um dos gêneros textuais com características específicas, carregada de palavras em sentido conotativo, que possibilita uma leitura crítica e interpretativa, objetivando à formação de leitores mais aguçados. Muitos estudos demonstram a importância do uso das canções como recurso pedagógico no ensino de PLA, pois as pessoas possuem grande facilidade para memorizá-las de forma completa em outra língua, muitas vezes tendo quase nenhum conhecimento dessa língua. Também o fato de proporcionar um ambiente de prazer, motivação e estímulo para o aprendizado (SOUZA, 2010).

A canção é um gênero discursivo da esfera artístico-musical formada por uma materialidade verbal (letra), e uma materialidade musical formada por melodia, ritmo e harmonia. Possui forte relação com a linguagem cotidiana, pois o caráter de oralidade, inerente à canção, é resultado das influências dos gêneros prosaicos (como a carta, o diálogo), bem como os gêneros poéticos (como o poema), no seu processo constitutivo, visto que esse gênero artístico-musical encontra em outros gêneros a sua matéria-prima, que são apropriados e reelaborados nas letras de canção. A ideia de pensarmos a canção como gênero musical autêntico e carregado de cultura, como gênero do discurso, aponta para a importância de o professor explicitar e discutir com os seus alunos quem são os possíveis interlocutores daquela canção e quais são os seus contextos de produção, circulação e recepção, ajudando-os a perceberem as especificidades relacionadas àquele gênero da canção em estudo e, assim, dando mais subsídios para uma compreensão responsiva por parte deles (SOUZA, 2010).

É importante ressaltar que, além dessas discussões, a canção permite opções para os objetivos de ensino, pois se trabalha tanto o texto oral quanto o escrito, como compreensão e produção oral e

escrita, além de discussões sobre questões de vocabulário, fonológicos, gramaticais. Enquanto material autêntico, a canção apresenta variações regionais e sócio-culturais, permitindo aos estudantes que entrem em contato com expressões idiomáticas, gírias e diferentes pronúncias.

A música escolhida como objeto cultural central da aula sobre africanidades é um samba-rock. Essa é a denominação dada ao samba interpretado à base de uma guitarra, cujo autor é Jorge Ben Jor. Já a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga, pode ser considerada uma das canções mais populares no Brasil, cujo ritmo – forró – também remete à brasilidade que marca a cultura nacional do popular ao erudito.

## **METODOLOGIA**

Os objetivos de ensino do PLA na comunidade de haitianos em Joinville, que pretendeu promover a cultura negra presente no Brasil por meio da música brasileira. Tornou-se eficaz, a partir de uma pesquisa interventiva (ROCHA; AGUIAR, 2003) a qual, por sua ação crítica e envolvente, ampliou as condições de um trabalho compartilhado, considerando suas realidades sociais e cotidianas através de atividades elaboradas com sequências didáticas organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito, nesse caso a canção, de forma modular e crescente, favorecendo a aprendizagem dos alunos, os processos de acolhimento e inclusão (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011)

Para tanto, propôs-se um recorte temático: duas canções populares que enfocaram: a) “africanidades” na canção “Zumbi” de Jorge Ben Jor e b) “saudades” na canção “Asa Branca” de Luiz Gonzaga; buscou-se, também, unir as canções populares, suas narrativas e apreciação musical em uma abordagem interdiscursiva que permitisse a articulação entre os conteúdos e o aprofundamento nos textos e o conhecimento de mundo dos participantes.

## **PLANO DE AÇÃO**

### **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

1. Aquecimento - O primeiro questionamento feito ao grupo foi “O que vocês sabem sobre a história do Brasil?”. Ouidas as respostas, o diálogo foi conduzido de forma que respondessem ao segundo

questionamento “Além dos portugueses, quais as outras etnias que marcam presença na cultura brasileira?” Depois de abordada a influência óbvia das nações indígenas que já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses, foram elencadas, no quadro, os seguintes grupos de imigrantes que fazem parte da história do Brasil: portugueses, espanhóis, franceses, holandeses, italianos, alemães, poloneses, japoneses e, por fim, citada, com ênfase, a vinda de povos africanos durante o período de escravidão. Na lousa, foi anotado o número de africanos na condição de escravos que chegaram em embarcações ao Brasil (4,9 milhões) (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 21) e a informação de quantos negros vivem hoje no Brasil de acordo com dados do IBGE (2018): entre os que se declaram pardos e negros temos uma população de quase 54% que corresponde a 110.790.022 pessoas.

1.1E, por fim, foram questionados sobre a receptividade dos jovinilenses para com a comunidade haitiana em que se possibilita verbalizar possíveis situações vivenciadas em que seja possível diagnosticar alguma hostilidade. Aqui, então, encerrou-se o período de aquecimento, que pode ser considerado também um momento que se caracteriza pela necessidade de ter suas vozes ouvidas e valorizadas, imprescindível para que pudessem se sentir seguros nos momentos em que seriam convidados a verbalizar informações.

1.2Ainda como aquecimento, alguns questionamentos relacionados à Língua Portuguesa foram direcionados:

- a) Como foram os primeiros contatos com a Língua Portuguesa?
- b) Quanto tempo levou para que houvesse segurança suficiente para iniciar as primeiras sentenças verbalizadas oralmente?
- c) É possível citar alguma palavra que em LP que não exista compatibilidade no crioulo?
- d) Qual o som mais difícil de ser verbalizado?
- e) Qual a situação mais difícil enfrentada por conta do não domínio do idioma?

Então foram motivados a perceber dificuldades comuns entre os aprendizes iniciais da língua portuguesa.

2.Foram convidados a ouvir a canção “Asa Branca” para que pudessem interpretar a música relacionando-a à questão da imigração.

2.1 Então receberam a letra da música para que preenchessem as lacunas enquanto ouviam-na.

**“Asa Branca”- Letra e Música: Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira**

Quando _____ / _____ a terra ardendo	Quando oiei a terra ardendo
Qual fogueira de São João	Qual fogueira de São João
Eu _____ / _____ a	Eu perguntei a Deus do céu, ai
Deus do céu, ai	Por que tamanha judiação
Por que tamanha judiação?	Eu perguntei a Deus do céu, ai
Que braseiro, que _____ /	Por que tamanha judiação
_____ /	Quando oiei a terra ardendo
Nem um pé de _____ /	Qual fogueira de São João
_____ /	Eu perguntei a Deus do céu, ai
Por _____ / _____	Por que tamanha judiação
d'água perdi meu gado	Eu perguntei a Deus do céu, ai
Morreu de sede meu alazão	Por que tamanha judiação
_____ / _____	Que braseiro, que fornaia
mesmo a asa branca	Nem um pé de prantação
Bateu asas do sertão	Por falta d'água perdi meu gado
_____ / _____ eu	Morreu de sede meu alazão
disse adeus Rosinha	Por falta d'água perdi meu gado
Guarda contigo meu coração	Morreu de sede meu alazão
Hoje longe muitas légua	Inté mesmo a asa branca
Numa triste solidão	Bateu asas do sertão
Espero a chuva cair de novo	Entonce eu disse, adeus Rosinha
Pra mim _____ /	Guarda contigo meu coração
_____ pro meu sertão	Entonce eu disse, adeus Rosinha
Quando o verde dos teus	Guarda contigo meu coração
_____ / _____	Hoje longe, muitas légua
Se _____ / _____ na	Numa triste...
_____ / _____	
Eu te asseguro _____ /	
_____ chore não, viu	
Que eu _____ / _____,	
viu, meu coração	

2.2 Compreendendo a letra da canção:

1) Qual a ideia principal da canção, é possível compreender os sentidos possíveis da letra ao concebê-la?

2) Com base no contexto da canção, escreva os significados das seguintes palavras e expressões:

- a) Judiação \_\_\_\_\_
- c) Asa Branca \_\_\_\_\_
- b) Alazão \_\_\_\_\_
- d) Légua \_\_\_\_\_

2.3 Para conduzir um diálogo:

- a) Esta canção aborda dois fatos muito comuns no sertão nordestino. Quais são esses fatos?
- b) Existem problemas semelhantes em seu país?
- c) Quais as semelhanças e diferenças do seu país e do Brasil com relação a aspectos geográficos?
- d) O narrador desta canção adota uma linguagem distante das normas prescritas pela gramática do padrão considerado culto. Qual seria a explicação para que ele tenha usado tal modalidade?

2.4 As seguintes palavras, extraídas da canção “Asa Branca”, que retrata a vida no sertão nordestino, representa um vocabulário de difícil assimilação fonética para estrangeiros. Foram convidados, então, a perceber tais dificuldades reescrevendo-as na norma padrão.

- a) farta \_\_\_\_\_ g) num \_\_\_\_\_
- b) vortarei \_\_\_\_\_ h) intonce \_\_\_\_\_
- c) prantação \_\_\_\_\_ i) espaiá \_\_\_\_\_
- d) fornaia \_\_\_\_\_ j) óio \_\_\_\_\_
- e) inté \_\_\_\_\_ k) vortá \_\_\_\_\_
- f) oiei \_\_\_\_\_ l) preguntei \_\_\_\_\_

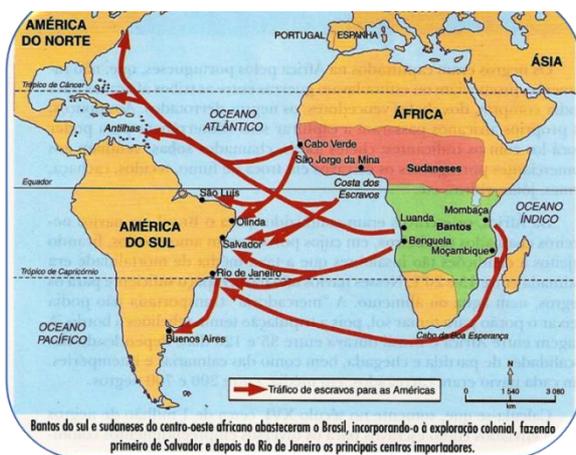
3. Atividade: O grupo foi motivado a responder, oralmente, as seguintes questões:

- a) Você gosta de música? Por quê?
- b) Que gêneros musicais você mais escuta?
- c) Que experiência você tem com a música? Você toca algum instrumento? Você canta?
- d) Você conhece algum tipo de música brasileira? Qual?
- e) Você conhece algum cantor ou grupo de música brasileira? Qual?
- f) Na sua opinião, o que a música traz para a vida das pessoas?

g) Quais os estilos musicais do Haiti e como se assemelham aos ritmos do Brasil?

A partir da discussão, que conduziu a ritmos semelhantes por conta da influência africana, um mapa da África foi entregue aos estudantes para que pudessem perceber o movimento do tráfico de africanos na condição de escravos do período colonial.

3.1 O mapa identifica a origem geográfica dos povos que foram levados à América do Sul (Brasil) e América central (Haiti)



<http://profwladimir.blogspot.com/2013/04/mapas-de-traffic-negro-no-brasil.html>

Os comentários conduzidos pela professora, relacionados ao mapa, levantaram a observação linguística relacionada às preposições pertinentes a lugar, que foram elencados na lousa:

Saíram <b>de</b> Angola Saíram <b>da</b> África	Foram <b>para o</b> Brasil Foram <b>para a</b> América (do Sul) ou (Central)	Chegaram <b>nas</b> Américas. Chegaram <b>na</b> Bahia.
--	---	---

3.2 Então, ouviram a canção “Zumbi” de Jorge Ben Jor. A partir da canção ouvida, foram destacados os locais citados, do continente

africano, que são apresentados na canção. Foi apresentado um vídeo que evidenciava os locais enquanto o áudio da canção acontecia.

Canção “Zumbi”, de Jorge Ben

Jorhttps://www.youtube.com/watch?v=qFoOgKONIHY (2018)

<p>I Angola Congo Benguela Monjolo Cabinda Mina Quiloa Rebolo Aqui onde estão os homens Há um grande leilão Dizem que nele há Uma princesa à venda Que veio junto com seus súditos Acorrentados em carros de boi Eu quero ver Eu quero ver Eu quero ver</p>	<p>II Angola Congo Benguela Monjolo Cabinda Mina Quiloa Rebolo Aqui onde estão os homens De um lado cana de açúcar Do outro lado cafezal Ao centro senhores sentados Vendo a colheita do algodão branco Sendo colhidos por mãos negras Eu quero ver Eu quero ver Eu quero ver</p>	<p>III Quando Zumbi chegar O que vai acontecer Zumbi é senhor das guerras É senhor das demandas Quando Zumbi chega é Zumbi É quem manda Eu quero ver Eu quero ver Eu quero ver</p>
---	---	--

3.3 Relembrando a letra da canção, os estudantes foram convidados, para assimilação de vocabulário específico, a preencher o seguinte quadro:

canção	Instrumentos 1/2/3/ou mais	Andamento(rápido / médio / lento)	Clima (feliz / triste / ...)	Vocal (suave/ com vibrato /...)	Propósito (dançar// relaxar / ...
1.Zumbi					

3.4 O quadro conduziu, portanto, aos seguintes blocos de vocabulário:

<b>Instrumentos</b>	<b>Análise do ritmo:</b>	<b>Clima:</b>	<b>Propósito (Estimula a...)</b>
triângulo, violino, guitarra, baixo, percussão, atabaque, afoxé, berimbau cuíca, tambor	compasso rápido, compasso lento, compasso médio, dançante, destacado	Tom alegre Tom triste Tom melancólico Tom fúnebre Tom vibrante	Dormir Dançar Ouvir/contemplar Relaxar/Ouvir

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aula foi divulgada pela rede social Facebook e aos estudantes de uma escola estadual denominada Escola Dr. Tufi Dippe, local em que a aula foi ministrada. Dois haitianos frequentam as aulas regulares desta escola, aos quais foi dirigido um convite especial para que participassem junto à família. Apesar de muitos compartilhamentos, via rede social, sobre a oportunidade para aprender língua portuguesa, apenas os estudantes da escola compareceram: um menino de 19 anos matriculado no segundo ano do ensino médio e uma menina de 17 anos, do primeiro ano do ensino médio. Uma terceira participante compareceu (21 anos), irmã da estudante. É perceptível, portanto, que não há conexão pelas redes sociais entre jainvilenenses e haitianos e, pelo que os próprios estudantes disseram, seus amigos e familiares vivem uma jornada de trabalho exaustiva e por conta da necessidade de descanso, não poderiam comparecer.

Diante do questionamento sobre as situações mais embaraçosas que vivenciaram por não dominar o idioma foi possível identificar algumas questões relevantes. Ambos os estudantes da escola em que ocorreu a aula de PLA citaram como dificuldade atividades escolares: o menino (2º ano do Ensino Médio) afirmou já ter sido, no Haiti, o estudante com as melhores notas da classe, porém aqui se tornou o estudante com as notas mais baixas da sua classe; já a menina (1º ano do ensino médio) afirmou que não conseguia responder nem mesmo as provas de Matemática assim que chegou e, quase ao fim de um ano letivo, já consegue executar a maioria das atividades, porém as provas da disciplina de História, para ela, continuam sendo muito difíceis, com os piores resultados.

O mesmo menino afirma ter vivenciado várias situações embaraçosas por conta da “*falta de paciência dos joinvilenses*” diante de perguntas variadas quando não são bem compreendidas pela falta de domínio do idioma. Ele afirmou, inclusive, que existe uma “*prática da humilhação*”, ao expressar o abandono dos interlocutores diante da dificuldade de comunicação. “*Desistem de ajudar muito rápido*”, afirmou o jovem, que, em seguida, ponderou existir uma relação superficial entre estrangeiros e joinvilenses, pois não tem amigos, apenas colegas nativos. “*Os joinvilenses encontram você na rua ou no supermercado, dizem que sentiram saudade, mas nunca convidam você para sair ou ir até a casa deles*”, reitera.

Diante da observação e análise da construção de materiais didáticos (ROJO, 2013, p. 171) sugere que sequências didáticas sejam flexíveis com relação ao “sobre o quê, sobre como ensinar e para quem”. A autora ecoa Batista (2003, p. 49 apud ROJO, 2013, p. 163-196) ao afirmar que muitos materiais didáticos já não dão conta das exigências de um contexto educacional moderno, pois, para o autor, faz-se necessário “(...) atender diferentes interesses e expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional.”.

As afirmações supracitadas, relacionadas à aula de PLE, evidenciam as dificuldades de interação e socialização do estudante. Foram os elementos discursivos do material didático que motivaram um desabafo e parecem simbolizar a perspectiva dialógica de Bakhtin quando avulta as experiências que se destacam no campo das percepções e sensações. O material didático aplicado visou à percepção da cultura negra presente no Brasil e motivou algum senso de acolhimento e inclusão, suficiente para que os estudantes pudessem contar algumas de suas vivências e organizar suas impressões através da língua-alvo, no caso a língua portuguesa. Uma construção na perspectiva do “aprender a comunicar, comunicando”, sugerida por Bizarro (2016, p. 188).

A garota de 21 anos, que está há três anos em Joinville, afirma que uma das piores situações que pode acontecer diante da não fluência do idioma é a perda de emprego. Narrou que, assim que chegou à cidade de Joinville, foi contratada para trabalhar em um hotel, como intérprete, embora não tenha ficado claro, inicialmente, a sua função. Como não conseguia traduzir para o português, pois ainda estava iniciando seu contato com a língua, acabou por ser demitida.

Por ironia do destino de uma estrangeira, esta mesma garota hoje chama atenção por sua fluência no idioma, apresentando um domínio fonético da língua portuguesa e uma habilidade em se adaptar aos contextos que demandam vocabulário específico. Surpreende, pois vive há pouco tempo em contato com o idioma – aqui convém citar que já chegou a Joinville dominando o espanhol e cresceu aprendendo, paralelamente, o francês e o crioulo. Demonstra-se bem adaptada, afirmando que tem um círculo de amigos em Joinville que vai além de grupos de haitianos, embora não seja a realidade do garoto cujas impressões estão supracitadas.

É possível supor que esta garota, que se sente bastante integrada, represente um perfil um tanto diferenciado, pois exerce, em Joinville, uma atividade cultural, com participação de destaque em um espetáculo apresentado em diferentes palcos cujo tema é “imigração”. É uma personalidade artística, domina dança, canto e as artes cênicas, habilidades que talvez representem agentes facilitadores para que o falante se sinta seguro para se expressar e estabelecer vínculos sociais mais rapidamente.

Ainda com relação à jovem que exerce atividade cultural na cidade, vale a pena registrar a narrativa com relação ao episódio que ela afirma ter sido um divisor de águas na construção social com a língua portuguesa:

*“Fazia dois anos que eu tava em Joinville. Aí fui numa balada com uma amiga e ela passou mal. Então me vi obrigada a falar com o segurança. Comecei a falar e percebi que não precisei repetir nada. Parei a conversa e perguntei se ele estava compreendendo tudo que eu falava. Ele então perguntou “Por que eu não compreenderia?”. Então respondi a ele que estava insegura por ser haitiana e ele ficou de cara. Disse que parecia que estava falando com uma brasileira.”*

Já o garoto ouvinte, participante da aula de PLE, que também está há três anos em Joinville, afirma que ainda não tem segurança para verbalizar alguns anseios; afirma dominar a língua, mas acaba silenciando muitas vezes por não se sentir seguro. Bizarro (2016, p. 187) sugere que o ensino de PLE (no presente caso, aplicável a PLA) deve ter como foco “metodologias ativas que tornem o aprendente o centro de todo o processo educativo”. A autora reitera afirmando que as aulas devem ser construídas a partir de metodologias que “(...) tomem em

consideração a diversidade de públicos a que se destinam, os distintos contextos de aplicação, os recursos (humanos e materiais) de que necessitam, no esforço continuado de promoção do conhecimento e respeito de Si e do Outro e que contribuam para o exercício pleno da cidadania”.

Embora pequena a classe, foi perceptível o interesse e a busca pelos elementos discursivos da canção que ouviram, já que previamente foram informados com relação ao objeto artístico de negritude, uma canção que marca e dialoga perfeitamente com a cultura brasileira que é indissociável do elemento africano. Assim, os sujeitos puderam passar a ocupar um lugar de destaque em qualquer lugar do território brasileiro.

Foi notável a facilidade na interpretação das canções quando estimulados, em uma das atividades, a expressar possíveis propósitos da canção ou do autor, algo que parece confirmar um nível de letramento satisfatório. Quando convidados a verificar os desvios da norma padrão empregados pelo eu lírico na canção “Asa Branca”, um dos ouvintes ficou surpreso diante da grafia da palavra “preguntei”, afirmando que aquela palavra não deveria estar naquela lista. Demonstrando, portanto, a tendência à naturalização do rotacismo por certa dificuldade de assimilação fonética.

Os três haitianos presentes afirmaram não se lembrar de tantas variações de sotaques e regionalismos em território haitiano, alegando que têm dificuldades em falar com pessoas de outras regiões do Brasil, já que desde que chegaram convivem somente com joinvilenses. Discutiram entre si a hipótese de que o Brasil apresenta uma maior variação fonética e de vocabulário e usaram como exemplo concreto a variação de Florianópolis, do Paraná e a variação da Bahia, já que conheceram pessoas destes locais.

A garota, cujo domínio fonético da língua portuguesa surpreende, narrou um episódio vivido em Florianópolis quando usou como interjeição a palavra “égua”, expressão idiomática amplamente usada em Joinville, resultado da ocorrência elíptica da expressão “Arre égua”, empregada em outros Estados do Brasil. Contou que foi desconfortável a situação, pois sua interlocutora, em Florianópolis, entendeu como um vocativo de xingamento diante do vocábulo “égua”. Foi então que se deu conta de que se tratava de uma expressão

usada apenas em Joinville, o que lhe evidenciou profundas diferenças que podem gerar confusões.

Foram estimulados a formular perguntas com relação ao idioma para que lhes fossem esclarecidas eventuais dúvidas. A menina mais jovem perguntou, então, o motivo de a professora de língua portuguesa, durante a aula regular, ter escrito casa, porém anotou na lousa a palavra que foi verbalizada [kaza], com o sinal gráfico (ç). Anotou à lousa “caça”. Foi possível, portanto, perceber que havia uma confusão na correlação entre os sinais gráficos “s” e “ç” e seus possíveis sons, o que sinaliza para a necessidade de abrir momentos, nas aulas de Língua Portuguesa, para que dúvidas específicas, voltadas ao PLE/PLA, sejam sanadas.

Entre as possibilidades diante da dificuldade de integração com os moradores de Joinville, os haitianos entendem como preconceito com estrangeiros de forma geral, a hipótese de preconceito racial parece figurar em segundo plano para eles; embora a garota mais velha tenha afirmado reconhecer racismo em algumas situações vivenciadas. Ficaram bastante surpresos diante dos números que lhes foram informados com relação à presença negra em território nacional (54% segundo o IBGE, 2018) e quanto ao número de africanos na condição de escravos que chegaram ao Brasil (5 milhões) e fizeram questão de demonstrar conhecer a informação de que o sul é colonizado por alemães.

Bizarro (2016, p. 189) destaca o professor de PLE como “um guia de aquisição de saberes diferenciados” e sugere que o professor possa:

(...) levar os seus alunos a melhor compreenderem sua própria forma de estar e de se entenderem, mas também a forma de estar, de viver e de entender o Outro e o mundo em que todos se encontram, promovendo a desconstrução e a análise de estereótipos, o reducionismo das generalizações, o respeito por si e pela Diferença, desde que marcada pela defesa (intransigente dos Direitos do Homem e da sua dignidade, a capacidade de interagir.

É possível afirmar que o material didático utilizado – canções – puderam retratar, sem perder autenticidade, um tanto da cultura brasileira. A canção “Asa Branca”, retratando as dificuldades de se viver no local de origem, a necessidade de partir e a vontade de voltar; algo que os haitianos perfeitamente vivenciaram. A canção “Zumbi”

garantiu a autenticidade, pela letra e pelo ritmo, da presença marcante do elemento negro no Brasil, abrindo possibilidades para várias informações relacionadas às africanidades, promovendo um encontro legítimo entre Haiti e Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas (SP): Pontes, 2002.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. do francês de Maria Ermantina G. Gomes. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BIZARRO, R. Ensinar e aprender PLE com a imprensa escrita: algumas propostas. In: GONÇALVES, L. (Org.). **Fundamentos do ensino do português como língua estrangeira**. Roosevelt, NJ: Boavista Press, 2016, p. 187 – 195.
- IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=downloads/Acesso em: 28 out. 2018>.
- LETRAS. Zumbi. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/jorge-ben-jor/86395/> Acesso em: 28 out. 2018.
- LETRAS. Asa Branca. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/47081/> Acesso em: 28 out. 2018.
- PROFLETRAS. <http://www.uel.br/pos/profletras/pages/profletras-nacional.php> Acesso em: 28 out. 2018.
- PROFWLADIMIR. Disponível em: <http://profwladimir.blogspot.com/2013/04/mapas-de-traffic-negro-no-brasil.html/> Acesso em: 28 out. 2018.
- ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez.2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=isso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=isso) Acesso em: 30 out. 2018.
- ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: Luiz Paulo da Moita Lopes. (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente – Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 163-196.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro 3 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

SCHWARCZS, L. M.; STARLING, H.M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, J. C. P. A canção na ótica dos gêneros discursivos: uma constelação de gêneros. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 40, junho de 2010. p. 123-133. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/> Acesso em: 30 out.2018.

SOUZA, Sirlei. Imigração haitiana em Joinville (SC): os desafios da educação no processo de inclusão. **Intercom** – Trabalho apresentado à Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação 41º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Joinville. Disponível em <http://portalintercom.org.br/anais/nacional2018/resumos/R13-1459-1.pdf>/Acesso em: 13 de out. 2018.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

YOUTUBE. JORGE BEM JOR. ZUMBI. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qFoOgKONIH4> Acesso em: 28 out. 2018.

# EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM MATERIAL DIDÁTICO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO COMO LÍNGUA ADICIONAL<sup>1</sup>

Maria Denize Carniel da Silva  
Michelli Marchi Oss-Emer

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo busca registrar o percurso e os resultados de uma pesquisa-intervenção realizada com alunos haitianos de uma escola pública da rede municipal de Blumenau (SC), com a temática “expressões idiomáticas”, já que estas são utilizadas pelos adolescentes e podem vir a comprometer a interação, devido ao desconhecimento destes fenômenos de língua. Para tanto como tema central deste capítulo ressalta-se a aplicação do material didático de língua portuguesa como língua adicional (PLA), elaborado pelas autoras deste capítulo, e sua consequente avaliação pelos alunos participantes da pesquisa. O objetivo geral da elaboração e aplicação do material está voltado para propiciar a compreensão e interação entre estudantes a partir das expressões idiomáticas que são usadas por brasileiros, bem como proporcionar aos alunos estrangeiros oportunidade de participação ativa com a verbalização das expressões idiomáticas de sua língua-cultura, enriquecendo o material didático de caráter intercultural.

Para atingir esse objetivo geral desenhamos o projeto de pesquisa-intervenção inspirados nas sequências didáticas propostas por Schneuwly e Dolz (2011) e ancoradas nas contribuições teóricas do Círculo de Bakhtin.

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

## NOSSAS ÂNCORAS E INSPIRAÇÕES TEÓRICAS

Ao pensar no ensino de língua (materna ou adicional), é importante assumir uma concepção que norteará todo o trabalho. Para esta pesquisa adotamos a concepção de língua como interação, trazida por Mikhail Bakhtin e seu círculo, pois suas ideias aproximam-se daquilo que buscamos ao elaborar este material. Nosso objetivo maior é promover a compreensão de fenômenos da língua estranhos aos alunos, proporcionando assim uma maior interação com seus pares, visto que “a língua é deduzida da necessidade do homem de autoexpressar-se, de objetivar-se” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

As expressões idiomáticas são um fator vivo da língua, que aparecem nas mais variadas situações de comunicação, totalmente vinculadas à interação. Para que o aluno estrangeiro assimile esse conhecimento é necessário apresentá-lo da maneira mais próxima às situações reais de comunicação, e não isolar as palavras em seus sentidos trazidos pelo dicionário, pois “[...] no geral, a tarefa de compreensão não se reduz ao reconhecimento da forma usada, mas à compreensão da sua significação em um enunciado [...]” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 177). Além disso, o autor relata que

[...] a consciência linguística do falante e daquele que escuta e compreende não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada (VOLÓCHINOV, 2017, p. 180)

É nos diferentes contextos que as expressões idiomáticas se fazem presentes, e foi esta abordagem que buscamos seguir para proporcionar aos alunos haitianos uma experiência com a linguagem que pudesse contribuir para a sua interação com os seus no uso da língua portuguesa como língua adicional.

A motivação principal para escolhermos a sequência didática de Schneuwly e Dolz (2004) se deve ao fato de os alunos estrangeiros/haitianos encontrarem dificuldades na interação que podem vir a ocorrer quando do desconhecimento das expressões idiomáticas e conforme citam os próprios autores, “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de

linguagem novas ou dificilmente domináveis” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.83). Procuramos, então, através das sequências didáticas, propiciar aos alunos a compreensão desses fenômenos que fazem parte da língua para evitar falhas na comunicação.

Schneuwly e Dolz descrevem a estrutura base de uma sequência didática, onde primeiramente temos a apresentação da situação, que “visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será realizado ‘verdadeiramente’ na produção final” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.84), apresentando um problema de comunicação e preparando conteúdos dos textos que serão produzidos.

Em seguida sugere-se que ocorra a primeira produção, onde “os alunos tentam elaborar um primeiro texto oral ou escrito e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.86). É neste momento que o professor percebe o que o aluno já domina e o que precisa melhorar para que consiga realizar a produção final.

A partir da primeira produção é possível diagnosticar e trabalhar os problemas que apareceram nessa primeira atividade. Para tanto, os autores indicam o trabalho através de módulos, onde “trata-se de trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2011, p.87)

Após o trabalho com os módulos, a sequência é finalizada com a produção final (mencionada anteriormente), quando se espera que os alunos coloquem em prática o que aprenderam no decorrer da sequência. Antes de adentrarmos às referidas expressões idiomáticas, faz-se pertinente delinear alguns conceitos, para que se tenha mais clareza da importância destas para o entendimento de alunos estrangeiros, especificamente nesse caso: alunos haitianos.

O primeiro termo a ser definido é a concepção de fraseologia, mesmo existindo muitas definições<sup>2</sup>, neste trabalho optamos pela concepção de Monteiro-Plantin, 2012, p. 33:

Trata-se de uma disciplina independente, relacionada a todos os níveis de análise linguística (do fonético ao discursivo-pragmático), cujo objetivo é o estudo das combinações de unidades léxicas, relativamente estáveis, com certo grau de idiomaticidade, formadas

---

<sup>2</sup>Para mais definições consultar Monteiro-Plantin, 2012, p. 23-32.

por duas ou mais palavras, que constituem a competência discursiva dos falantes, em língua materna, segunda ou estrangeira, utilizadas convencionalmente em contextos precisos, com objetivos específicos, ainda que , muitas vezes, de forma inconsciente.

Além dessa definição, faz-se relevante conceituarmos o que se entende por unidades fraseológicas. Monteiro-Plantin (2012, p.33) assim se refere:

Optamos pela denominação *unidades fraseológicas*, para designar as unidades linguísticas que constituem o objeto de estudo da Fraseologia, por considerarmos tal hiperônimo suficiente para abarcar: sentenças proverbiais, expressões idiomáticas, fórmulas de rotina ou cristalizadas, locuções fixas, frases feitas, clichês, chavões e colocações.

Como se pode verificar, as unidades fraseológicas são amplas. No entanto, neste trabalho, o foco está nas expressões idiomáticas. A seguir estão algumas das expressões idiomáticas utilizadas na sequência didática por nós, as autoras deste capítulo, com suas devidas origens.

#### Expressões idiomáticas abordadas por Cascudo (2004)

##### A SETE CHAVES

Sob sigilo total e cautela absoluta. O Povo costuma dizer “debaixo de sete chaves”, numa precaução historicamente inexistente. Certa é a referência às “quatro chaves”. As arcas de segredo, destinadas a guardar documentos, ouro, jóias, desde o séc. XIII em Portugal, eram de madeira sólida e com quatro fechaduras de ferro. Cada chave competia a um alto funcionário, às vezes o próprio Rei pertencia ao número dos chaveiros. Seria possível abri-la somente com a presença e colaboração dos quatro claviculários. [...]

##### CUSTAR OS OLHOS DA CARA

A interpretação comum é aludir ao suplício bárbaro de arrancar os olhos aos prisioneiros de guerra, soberanos depostos, príncipes e fidalgos perigosos à estabilidade do Reino. Cegos, seriam inofensivos. Parece referir-se ao valor incomparável da visão [...].

##### DAR TRELA

Trela é a corrente que prende o cão de caça. Dar trela é alargar o espaço.

Soltar a trela é libertá-lo para a perseguição. Não dar trela é trazê-lo preso, junto ao caçador.

#### MARIA VAI-COM-AS-OUTRAS

Semelhança na continuidade. Refere-se à sequência das 150 ave-marias no rosário, cada qual separada por um dos quinze padre-nossos. A uma Maria, seguem-se as demais.

#### PÉ - RAPADO

Descalço, de pés nus, pé no chão. Constitui a mais humilde categoria social. O sapato é uma promoção econômica. Era, no Brasil anterior a 1888, a primeira compra do escravo alforriado, índice da conquista autárquica. Nos sertões e praias, o único par de calçados era usado em festas religiosas e visitas de alta cerimônia. Viajavam descalços, com os sapatos na mão, como forma de poupança e de evitação do incômodo.

#### SANTO DO PAU OCO

Durante os séculos XVIII e XIX, o contrabando de ouro em pó, pedras preciosas e moedas falsas era feito no Brasil (Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul), usando o interior oco das imagens de madeira, de grande vulto, levadas e trazidas de Portugal com um valioso recheio. [...]

#### VIRAR A CASACA

Contam que Carlos Emanuel III de Savóia, (1701-1773), defendendo seu ameaçado patrimônio territorial, aliava-se aos franceses ou aos espanhóis, conforme a utilidade, usando alternadamente as cores nacionais desses países em sua casaca de gala.

### Expressões idiomáticas abordadas por Pimenta, 2002

#### ARRANCA – RABO

Antigamente, nas batalhas, arrancar o rabo do cavalo do inimigo era uma façanha extraordinária. Um oficial do faraó Tutmés III (1504-1450 a.C.) se orgulhava tanto de ter cortado a cauda da montaria de rei inimigo, que a proeza ficou inscrita no seu epitáfio. [...]

#### CHEIO DE NOVE HORAS

A história consagrou as nove horas (da noite) como a hora em que as pessoas deviam se recolher. Era a hora de interromper uma visita, um jogo ou qualquer diversão e ir para casa. O Brasil adotou esse costume,

documentado em diversos textos [...]. Nessa época, o regulamento do serviço policial do Rio de Janeiro e de outras cidades brasileiras tinha um dispositivo advertindo que, depois das nove horas, “ninguém será isento de ser apalpado e revistado”. E foi nesse mesmo século que surgiu a adjetivação *cheio de nove horas* para o sujeitinho cheio de regras, de censuras e de limites às alegrias alheias.

#### PÃO- DURO

Lá pelas primeiras décadas do século XX, no Rio de Janeiro, havia um mendigo cujo apelido era Pão Duro, porque sempre pedia qualquer coisa para comer, nem que fosse um pedaço de pão duro. Com o tempo, o pedinte constatou que a mendicância, a princípio por necessidade, era sua vocação natural, um prazer profissional. Quando faleceu, ainda à cata de pães duro, descobriu-se que tinha acumulado um apreciável patrimônio: contas em bancos, imóveis nos subúrbios etc. [...]

#### PUXA-SACO

A expressão teria nascido como gíria militar. Puxa-sacos eram os ordenanças que submissamente carregavam os sacos de roupas dos oficiais em viagem. O sentido se estendeu para o de bajulador. [...]

#### TIRAR O CAVALO DA CHUVA

Além de não enguiçar nem parar por falta de combustível, o cavalo tem a vantagem de deixar clara a intenção do visitante na chegada. Se ele amarra o bicho na frente da casa, sinal de permanência breve; se leva para um lugar protegido da chuva e do sol, pode botar água no feijão, o moço vai demorar. Na primeira hipótese, acontecia às vezes de o anfitrião pegar gosto da prosa. Quando a visita ameaçava se levantar para partir, o dono da casa dizia: “Pode tirar o cavalo da chuva!”, ou seja, pode levar sua montaria para um local abrigado que você ainda vai demorar. [...]

## NOSSO PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à metodologia contemplada durante a aplicação das sequências didáticas, é necessário esclarecer que a pesquisa-intervenção, principalmente no espaço educativo, tem causado algumas discussões, não sendo comum ser utilizada nessa área. No entanto, para Rocha e Aguiar (2003, p. 67):

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Optamos por essa modalidade de pesquisa devido ao fato de ser a que mais se aproxima do propósito de nosso trabalho e de nosso curso, pois o PROFLETRAS tem como objetivo capacitar professores, para que estes contribuam para melhorar a qualidade de ensino, intervindo na comunidade escolar.

Dessa maneira, embasamo-nos teoricamente para abarcar a proposta aqui apresentada, proporcionando um conhecimento da língua portuguesa que geralmente não é adquirido via estudos convencionais.

Seja qual for o caminho escolhido, o objectivo é oferecer ao aluno de língua não materna um conjunto de situações relevantes e diversas de modo a que a sua aprendizagem seja abrangente, envolvendo-o em actos comunicativos significativos que o conduzam a uma maior interacção e integração (SOUSA, 2009, p.26).

Sendo assim, buscamos aqui melhorar o entendimento das expressões idiomáticas, através de materiais didáticos, contribuindo para a compreensão e interação de alunos haitianos com os alunos brasileiros.

## **COM A MÃO NA MASSA**

A aplicação da sequência didática ocorreu com um grupo de três alunos de uma escola pública do município de Blumenau-SC, todos haitianos e com um bom domínio da língua portuguesa. Dois deles frequentam uma mesma turma de sexto ano do ensino fundamental, sendo uma menina (doravante aluna I) de doze anos de idade que chegou ao Brasil em 2014; um menino de catorze anos (doravante aluno II) que chegou ao Brasil em 2015 e seu irmão (doravante aluno III), de dezesseis anos e aluno do nono ano da mesma escola.

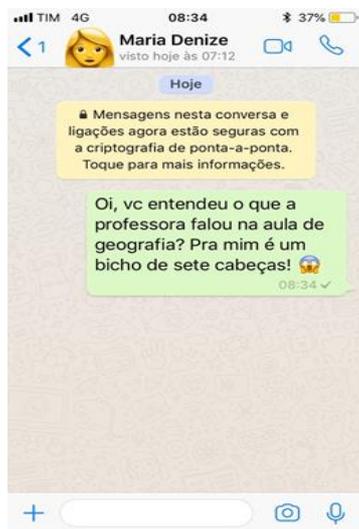
Em razão da dificuldade de os alunos deslocarem-se para a escola no contraturno, as atividades ocorreram durante o horário das

aulas regulares, com permissão dos professores e direção da escola e sem prejuízo para os envolvidos, visto que todos entenderam as aulas aplicadas como relevantes para o aprendizado dos jovens estrangeiros.

Para o planejamento e execução das aulas nos baseamos no modelo de sequência didática de Schnewwly e Dolz (2011), fazendo as adaptações<sup>3</sup> necessárias para atingir nossos objetivos. Assim, iniciamos com a apresentação da situação, quando conversamos com os alunos sobre as diferentes formas de nos comunicarmos atualmente como, por exemplo, as mensagens por aplicativo de celular. Todos os alunos relataram utilizar esse instrumento e demonstraram-se familiarizados com esta tecnologia. Conversamos também sobre a linguagem mais informal utilizada nesse meio e sobre os problemas de comunicação que podem ocorrer quando não estamos conversando pessoalmente com nosso interlocutor.

Após essa conversa inicial, apresentamos aos alunos réplicas de mensagens de aplicativo que traziam expressões idiomáticas em seu conteúdo e conversamos sobre o que são essas expressões e a dificuldade de compreensão que elas podem causar.

Imagem 1: Réplica de mensagem 1



---

<sup>3</sup>Essas adaptações foram necessárias, devido ao enfoque da sequência didática contemplar os gêneros e no nosso trabalho contemplamos as expressões idiomáticas.

## Imagem 2: Réplica de mensagem 2



Solicitamos então que imaginassem que as mensagens eram destinadas a eles, e que as respondessem, dando continuidade à conversa, atividade referente à primeira produção da sequência didática. Deixamos claro que não havia problema algum se não conseguissem, pois as mensagens traziam palavras que eles provavelmente não compreenderiam e que seriam abordadas a seguir.

Durante a atividade, a aluna I perguntou o que significava “espírito de porco”, pois esta expressão estava inserida em uma das mensagens apresentadas na atividade, e apesar de não podermos explicar naquele momento, ela conseguiu responder à referida mensagem pelo contexto. Esta atitude nos alertou para algo que suspeitávamos que acontecesse, que os alunos conseguissem responder as mensagens mesmo sem entendê-las por completo. Os alunos I e II responderam as cinco mensagens e o aluno III apenas uma. Porém, ao pedir aos alunos I e II o que significavam as expressões idiomáticas presentes nas mensagens eles não souberam responder, alegando que não conheciam o significado daquelas palavras utilizadas daquela forma.

Na segunda aula, demos continuidade à sequência didática, apresentando o módulo um, quando trouxemos ilustrações elaboradas

para explicar a origem de vinte expressões idiomáticas. Apresentamos inicialmente apenas a imagem para que os alunos tentassem inferir de qual expressão se tratava e o que ela representava. Eles utilizaram-se da estratégia de levantamento de hipóteses que não foi totalmente bem sucedida, visto que algumas expressões não possuem uma relação óbvia com sua origem. Além das imagens também explicamos oralmente e apresentamos por escrito a origem de cada expressão. Foi uma atividade bastante produtiva, pois os alunos demonstraram bastante curiosidade e interesse em conhecer a história por trás de cada imagem. Para encerrar a conversa, perguntamos aos alunos se em sua língua materna também há expressões idiomáticas, que passam uma ideia diferente do sentido literal de cada palavra. A resposta foi positiva, porém não conseguiram lembrar de nenhuma no momento; então solicitamos que conversassem com seus parentes e amigos para tentar trazer à tona essa lembrança.

Para o próximo módulo, iniciado na terceira aula, preparamos uma atividade com o objetivo de ativar os conhecimentos adquiridos até aqui. Apresentamos as imagens que utilizamos no módulo anterior (dentre elas, as figuras A, B, C, D, E e F, localizadas ao final deste capítulo) para que cada um escrevesse a expressão referente ao desenho. Todos realizaram esta atividade com sucesso, então partimos para as atividades de escrita utilizando as expressões em diferentes contextos.

No primeiro exercício de escrita, havia frases que deveriam ser completadas utilizando alguma das expressões apresentadas no módulo I e retiradas das obras de Cascudo (2004) e Pimenta (2002). Por exemplo: “Aquela menina não tem personalidade, ela é \_\_\_\_\_ (Maria vai com as outras)”. Por se tratar de uma atividade de escrita e preenchimento de lacunas demandou um certo tempo de leitura e concentração. Porém os três aprendizes conseguiram completar todas as frases corretamente sem pedir auxílio a ninguém.

Para realizar a próxima atividade, conversamos sobre as situações de uso da língua e as adequações que fazemos na linguagem dependendo de nosso interlocutor. Ao serem questionados sobre o grau de formalidade das expressões trabalhadas, todos declararam que todas as expressões eram informais. Seguimos com a atividade apresentando por escrito diferentes situações de comunicação (formais e informais) onde as expressões idiomáticas foram utilizadas, e os

alunos tiveram que responder se para cada situação o uso da expressão era adequado ou inadequado. O aluno III não conseguiu observar o grau de adequação para as frases, então retomamos algumas explicações com mais exemplos e explicamos mais detalhadamente o que faz com que uma frase seja adequada ou não para uma situação, pois como são alunos estrangeiros utilizaram as expressões no seu sentido literal, então explicamos que as expressões apresentam sentidos diferentes, sendo combinações de palavras, usados em contextos específicos e que dependendo de como é utilizada podem comprometer a interação. Assim, ao retomarmos o mesmo exercício oralmente, com outras situações, suas respostas foram mais assertivas do que na primeira tentativa. Lembrando que esse aluno já apresentou dificuldade na produção inicial, então imaginamos que tenha um pouco mais de dificuldade de compreender estas questões mais subjetivas da língua.

Ainda nesta aula, questionamos novamente sobre a existência de expressões idiomáticas em sua língua materna (crioulo haitiano). A aluna I apresentou a expressão “len-pete”, que, segundo ela, significa uma discussão ou fofoca. Os alunos II e III (que são irmãos) apresentaram a expressão “tèt di”, que significa cabeça-dura. Interessante observar que estes últimos utilizaram uma expressão idiomática do português para traduzir a de sua língua.

No módulo três utilizamos novamente uma atividade escrita, um pouco mais complexa que as anteriores. Aqui, apresentamos situações hipotéticas de comunicação que os alunos deveriam realizar utilizando as expressões idiomáticas trabalhadas no decorrer da sequência didática. Por exemplo: seu colega está sendo muito chato e você não quer falar com ele. Qual expressão poderia ser utilizada? Nenhum dos alunos conseguiu fazer a reescrita de todas as dez frases listadas abaixo:

- a. Você estudou para a prova, mas está muito difícil.
- b. Alguém comprou algo muito caro.
- c. Seu colega não possui opinião própria.
- d. Há uma discussão e alguém passou para o outro lado.
- e. O segredo que seu amigo lhe contou está protegido/seguro.
- f. Você presenciou uma discussão de seus vizinhos, que resultou em briga.
- g. Seu colega tem muitos doces, porém não oferece nenhum.
- h. Você quer passar o final de semana na casa de um amigo, mas sua mãe já disse para desistir.

- i. Seus amigos começaram a namorar e querem que você vá junto ao cinema.
- j. Você faz bagunça durante as aulas, porém todo mundo pensa que você é um bom aluno.

A aluna I não conseguiu reescrever duas das dez frases apresentadas, mas utilizou corretamente as expressões idiomáticas em todas (oito) que escreveu, substituindo corretamente a situação apresentada pela expressão idiomática correspondente. O aluno II não conseguiu reescrever duas frases e utilizou corretamente as expressões em todas as outras, e o aluno III não conseguiu fazer a reescrita de duas das frases da atividade e utilizou uma expressão de forma equivocada, atribuindo a ela um sentido que não condiz com o que foi estudado - porém a formulação das frases deste último foi um pouco melhor do que dos outros, talvez por se tratar de um aluno mais velho, com mais bagagem linguística e escolar.

Para finalizar este módulo de uma maneira um pouco mais descontraída, propusemos uma brincadeira de mímica. Apresentamos cartões com as imagens das expressões e cada aluno deveria escolher um aleatoriamente e tentar representar para os colegas o sentido da expressão através de mímica. Apesar de um pouco tímidos no início, no decorrer da atividade foi possível perceber que eles compreenderam o significado das expressões devido a todas as atividades apresentadas no decorrer da sequência e que estavam seguros e se divertindo com a brincadeira.

Em nossa última aula realizamos a produção final com os alunos haitianos. Após a aplicação dos módulos, pedimos que escrevessem sozinhos um texto de mensagem de aplicativo, com duas pessoas conversando e que utilizassem uma das expressões idiomáticas que abordamos durante as aulas. Vale lembrar que na produção inicial os alunos receberam réplicas de mensagens prontas que precisavam apenas responder, e houve algumas dificuldades. Como percebemos a evolução dos alunos durante os módulos optamos por incrementar um pouco a atividade. Então, ao invés de apenas responder uma mensagem já escrita, pedimos que eles, individualmente, escrevessem uma conversa inteira, com poucas falas, imitando um aplicativo de mensagens utilizando as expressões idiomáticas.

Nesta atividade os alunos demonstraram que assimilaram o conteúdo trabalhado no decorrer da sequência, pois todos conseguiram escrever uma réplica de mensagem de aplicativo adequadamente utilizando uma das expressões apresentadas nos módulos, **como** exemplificado abaixo:

Réplica de mensagem - aluna I

J- Oi!!!

P- Oi, que bom que vc apareceu, nossa vc demorou muito hein

J- Tagarela! Me deixa falar o que eu tinha que falar?

P- Tá desculpa

J- Tá bom eu ia te pergunta se vc sabe que nossos amigos estão namorando

P- Nem me fale fiquei segurando vela ontem no recreio

J- kkkk! só vc mesmo

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a inserção de alunos estrangeiros, nas escolas brasileiras, tem se tornado algo constante. É comum professores se depararem com dificuldades em relação à língua, pois muitos chegam à escola sem falar e entender português.

Percebe-se, então, que a produção de materiais didáticos voltados a estes alunos, ainda é insuficiente, tornando-se uma necessidade. Este trabalho buscou contribuir para este aspecto, abordando um tema (expressões idiomáticas) que se não assimilado adequadamente pode comprometer o entendimento e a comunicação destes alunos, principalmente em situações informais.

As atividades realizadas por meio do material didático, produzido para este fim, proporcionaram aos alunos conhecer alguns fenômenos da língua portuguesa que são frequentes nos usos dos falantes nativos e possuem particularidades que tornam a compreensão

para o falante estrangeiro mais complexa. Desse modo, acreditamos ter contribuído de maneira significativa para evitar que aconteçam falhas na interação.

Quanto à produção do material aplicado, encontramos dificuldades no que se refere ao uso das imagens, por conta dos direitos autorais, fator que gerou uma série de imprevistos no decorrer do trabalho. Felizmente essas dificuldades foram superadas, pois após muitas tentativas frustradas, conseguimos firmar uma parceria com um profissional que produziu as imagens (desenhos inéditos) de acordo com as nossas orientações e necessidades sem custo nenhum e foi possível dar continuidade à elaboração do material.

Na aplicação, um dos obstáculos referiu-se ao horário estabelecido para as atividades, visto que os alunos não tinham possibilidade de locomover-se até a escola no contraturno. Assim, foi preciso adaptar a aplicação do material ao horário escolar, contando com a colaboração dos professores e direção da escola. Entretanto, por tratar-se de alunos de turmas diferentes, houve alguns contratempos que foram contornados sem que houvesse prejuízo aos aprendizes. Apesar de tudo ter sido combinado com a direção e com professores antecipadamente, com datas e horários estipulados em comum acordo com todos para que nenhuma aula de nossa sequência acontecesse em momentos avaliativos que pudessem prejudicar os alunos, em dois momentos fomos até a escola nas datas e horários acordados para realizar as atividades e não conseguimos retirar os alunos da sala por estarem em atividade avaliativa de alguma disciplina. Assim, precisamos nos reorganizar novamente (com nossos horários “apertados” de professoras/mestrandas) para conseguir dar continuidade à aplicação do material didático produzido.

No decorrer das atividades, percebemos que os alunos ficaram cada vez mais envolvidos com as aulas, principalmente no que diz respeito às imagens retratando as origens das expressões, pois foi possível a eles perceberem as novas possibilidades de interação que as expressões estudadas poderiam lhes proporcionar em seu convívio social.

Importante destacar que a utilização de diferentes recursos para a aprendizagem (como, por exemplo, as imagens acima mencionadas (figura A, B, C, D, E e F apresentadas no final do capítulo) pode ser de grande contribuição para o enriquecimento das aulas.

Outro fator relevante a ser apontado diz respeito às dúvidas que foram surgindo com relação a outras expressões da língua além daquelas propostas pelas autoras. Estas expressões foram trazidas como dúvidas de situações reais de comunicação vivenciadas pelos alunos, nas quais não houve total entendimento e, naquele momento, estes alunos não tiveram oportunidade de saná-las, trazendo-as à tona durante a sequência didática.

A partir dos resultados aqui apresentados, percebemos a relevância do trabalho proposto e esperamos que este material possa ser útil para outras pessoas que, assim como nós, buscam o aprimoramento do ensino-aprendizagem do português como língua adicional.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASCUDO, L. da C. **Locuções tradicionais no Brasil**. São Paulo: Global, 2004.

MONTEIRO-PLANTIN, R. S. **Fraseologia: era uma vez um Patinho Feio no ensino de língua materna**. Fortaleza: Edições UFC, 2012.

PIMENTA, R. **A casa da mãe Joana: curiosidades nas origens das palavras, frases e marcas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K. F. de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicol. cienc.prof.**, Brasília, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez.2003. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=pt&nrm=iso) Acesso em: 04 dez. 2018.

SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro 3 ed. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2011.

SOUSA, A. M. de. **Metodologias e materiais para o ensino do português como língua não materna**, Lisboa: ILTEC; APP, 2009.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

## FIGURAS

Créditos das figuras: Júlio César Oss-Emer

Figura A - ARRANCA-RABO



Figura B - BICHO DE SETE CABEÇAS



Figura C - PUXA-SACO



Figura D - SEGURAR VELA

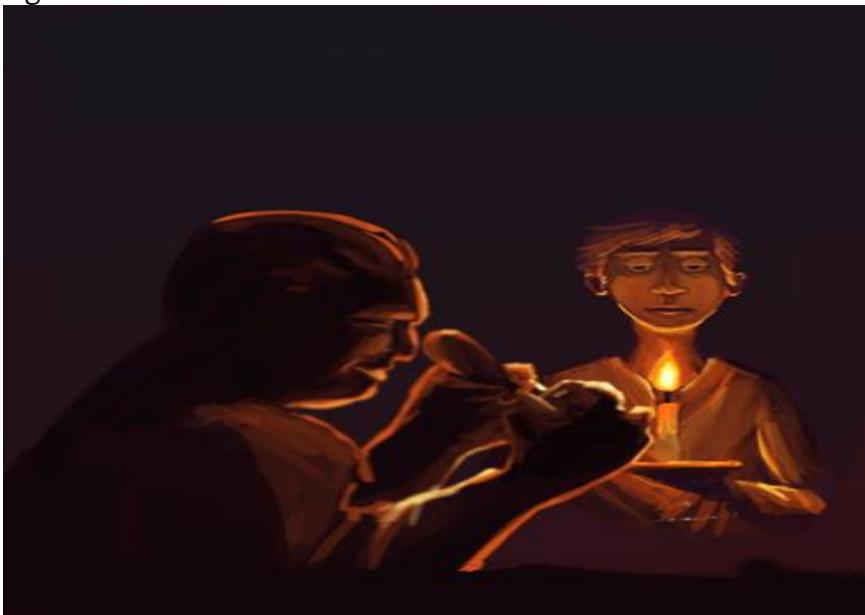


Figura E - TIRAR O CAVALO DA CHUVA



Figura F - TRANCADO A SETE CHAVES



# CULINÁRIA BRASILEIRA NO MATERIAL DIDÁTICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL<sup>1</sup>

Jéssica Mendes da Silva Rodrigues  
Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente capítulo está focado na apresentação de resultados de uma pesquisa-intervenção (DAMIANI, 2012) que consistiu na elaboração, aplicação e análise do material didático produzido, especialmente, para o ensino de língua portuguesa como língua adicional (PLA) a mães haitianas refugiadas no Brasil e estabelecidas em Florianópolis, Estado de Santa Catarina. A temática central do material didático é a culinária brasileira, sobretudo, as características e formas de fazer a combinação perfeita do prato típico brasileiro, a dupla arroz e feijão, além da tapioca, do brigadeiro, da feijoada, do churrasco e do pão de queijo. A justificativa da elaboração desse material didático deve-se à possibilidade de interlocução que a alimentação e a culinária proporcionam a sujeitos em interação. (THOMÉ-WILLIAMS, 2017). Deve-se, ainda, à escassez de recursos desse tipo na forma de material didático, particularmente, devido à demanda ampliada, na atualidade, pelo ensino de PLA. Tendo em vista esse quadro, o objetivo geral da pesquisa-intervenção volta-se à possibilidade de contribuir para o aumento da oferta de material didático experienciado pelas pesquisadoras junto a mães haitianas de forma que professores e outros interessados possam se beneficiar, já que tem a viabilidade de ser adaptado a alunos e a realidades diversas. Os objetivos específicos estão centrados na elaboração, aplicação e testagem do material didático elaborado, principalmente, para o ensino de PLA como

---

<sup>1</sup>O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

também na oferta de material didático que propicie atividades de interação entre professores e aprendentes e entre os aprendentes.

## REFERENCIAL TEÓRICO

É fundamental entendermos o mundo que nos cerca, levando em conta que a educação pode contribuir ativamente para nos levar a pensar e a transformar o mundo em que vivemos, conforme nos expõe Moita Lopes:

Se a educação quer fazer pensar ou, talvez, pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor - e, na verdade, todo cidadão - entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

De acordo com esse autor, o discurso é constitutivo da vida social. “Isso quer dizer que o discurso deixa de ser compreendido apenas com base em uma visão que indica a natureza representacional da linguagem e passa a ser percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social” (MOITA LOPES, 2003, p. 34). Ainda, para esse autor, os professores de língua estão essencialmente envolvidos nas mudanças na atualidade, visto a importância do discurso na vida contemporânea.

Tem-se ainda espaço propício para a desconstrução de estereótipos e discursos hegemônicos. “Precisamos de significados que desmontem valores universalizados e hegemônicos sobre quem somos na vida social, construídos para atender a um mercado livre neoliberal que nos afeta globalmente.” (MOITA LOPES, 2003, p. 44).

Moita Lopes (2003) ressalta a importância do “envolvimento do aluno na construção do significado” (p. 45), dado que o envolvimento no discurso, na construção de significados da língua é central. Engajar-se no discurso exprime operar no mundo por meio do acesso permitido pelos discursos

Isso quer dizer que aprender uma língua é aprender a se envolver nos embates discursivos que os discursos a que somos expostos em tal língua possibilitam, o que é igual a saber que estamos discursivamente posicionados de certos modos e que podemos

alterar esses modos, para construir outros mundos sociais melhores ou outros significados sobre quem somos na vida social, de maneira a alterar os significados que nos excluem como também aqueles que excluem os outros (MOITA LOPES, 2003, p. 45-46).

Importante também considerar que a linguagem realiza-se através da interação com pessoas específicas, sócio-historicamente constituídas, que conduzem certos modos no discurso. “Tal compreensão inclui a consciência de que o uso da linguagem envolve as possibilidades de significados por meio dos quais podemos agir no mundo e constituí-lo.” (MOITA LOPES, 2003, p. 46) Isso requer um movimento pró-ativo do sujeito aprendente o que mobiliza uma certa autonomia no processo de aprendizagem de uma língua.

Acerca da aprendizagem autônoma, Nicolaides e Tílio (2011, p. 179) apoiam-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no que tange à autonomia direcionada ao social, com a concepção latente de “dar voz ao aluno”. O autor defende a ideia de que o aluno deve tomar mais turnos de fala e estimular uma visão sociointeracional (NICOLAIDES; TÍLIO, 2011). Também compartilhando da visão encontrada nos PCN, autonomia é entendida como “uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios e a interação professor-aluno e aluno-aluno” (BRASIL, 2001, p. 180).

Na prática de sala de aula, podemos produzir o trabalho a partir de eixos temáticos a fim de desenvolver o trabalho com habilidades linguísticas e conhecimento sistêmico. “A partir de eixos temáticos, o livro didático pode, desse modo, desenvolver o trabalho com habilidades linguísticas e com conhecimento sistêmico, quando necessário e/ou relevante” (BRASIL, 2001, p. 186).

Sobre o uso de materiais didáticos no ensino de línguas, no caso do livro didático, Rojo (2013) propõe três modos de uso dos materiais:

[...] a primeira seria estar refém do livro escolhido; a segunda seria ter uma “autonomia” impossível a partir da organização do tempo escolar, da jornada de trabalho e das tecnologias disponíveis; finalmente, a terceira via seria, além de gerenciar o tempo e a disciplina escolar, selecionar bons livros, afinados com suas concepções tanto sobre o ensino-aprendizagem como sobre os objetos de ensino, e

deles extrair seu melhor, combinando-o com outros recursos disponíveis (ROJO, 2013, p. 170-171).

Rojo (2013) examina sequências didáticas, que devem ser adaptadas às necessidades de ensino e aos alunos “[..] examinando apenas um ou poucos objetos de ensino, sem propor uma progressão entre esses objetos - o que ficaria a cargo do professor, da escola ou, mais raramente, da rede de ensino - pode ser mais facilmente combinada com outros materiais e conteúdos, por ser modular” (ROJO, 2013, p. 174).

De acordo com essa autora, uma sequência didática (SD) deve prever: “situações de leitura, análise e produção de textos, [...]; os objetivos de aprendizagem visados nos diferentes módulos de ensino, [...]; as tarefas ou atividades propostas aos alunos para atingirem esses objetivos” (PIETRO E SCHNEUWLY, 2002, p. 48 apud ROJO, 2013, p. 177). Para a autora, seria necessário, assim, o professor protagonizar sua própria produção de material. “A saída seria o professor ser, portanto, o autor de suas próprias SD para seus próprios alunos” (ROJO, 2013, p. 182).

Além da produção de material didático, o professor pode utilizar estratégias metodológicas para a otimização do aprendizado como a sugerida por Lima e Reis.

Segundo Lima e Reis (2017), a interação entre os alunos contribui significativamente à aprendizagem:

O trabalho em duplas ou pequenos grupos potencializa os momentos de interação e favorece a comunicação advinda de necessidades reais dos estudantes. Através dessa interação, os envolvidos podem dar-se conta do que realmente são capazes de fazer usando língua, bem como conscientizar-se de suas limitações. Além disso, é nos pequenos grupos que se tem a oportunidade de lançar mão de estratégias para superar algum ruído na comunicação ou de controlar a ansiedade muito comum quando se está em processo de aprendizagem de uma nova língua (LIMA; REIS, 2017, p. 200).

Tendo em vista essas referências, construímos o material didático e utilizamos estratégias de interação como forma de propiciar ambiente favorável à aprendizagem, explicitadas adiante.

## **METODOLOGIA**

De acordo com Damiani (2012), a pesquisa-intervenção voltada à educação relaciona-se com a solução de situações-problemas e busca a aprendizagem dos alunos. “As propostas de ensino inovadoras (intervenções) poderiam ser consideradas como o estímulo auxiliar que o professor/pesquisador utiliza para resolver uma situação-problema, qual seja, a maximização da aprendizagem de determinado conteúdo pelos estudantes” (DAMIANI, 2012, p. 2.887).

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são mães haitianas que buscaram refúgio no Brasil. Chegaram há pouco mais de dois anos em Florianópolis. A faixa etária está entre 30 e 40 anos. Têm filhos em idade escolar, e esses ficaram no Haiti, com os avós. Estão aguardando oportunidade de virem para o Brasil tão logo suas mães se estabilizem em algum emprego. Atualmente, estão realizando atividades de faxina em empresas e em casas de família. O conhecimento em relação à língua portuguesa está no nível iniciante, o que tem se apresentado como um fator impeditivo à entrada no mundo do trabalho.

Os materiais utilizados durante a aula foram: um data show para apresentação de vídeo sobre a culinária brasileira; fotocópias dos textos explicativos e de algumas receitas.

## **APLICAÇÃO DAS AULAS**

A aula foi iniciada com a explicação sobre a importância de se falar sobre os pratos típicos de um país, uma vez que retrata a cultura dessa nação. Foi ressaltado que, no Brasil, a diversidade cultural tem grande representação na culinária. Depois desse momento, foi entregue um material digitado, contendo os pratos típicos das cinco Regiões Brasileiras.

### **ETAPA 1**

Foi realizada a leitura do texto, projetado por data show; posteriormente, foi exibido na tela o mapa do Brasil com o intuito de apresentar as cinco Regiões brasileiras, as quais englobam os 26 estados e o Distrito Federal. Após esse momento, deu-se início à leitura

da culinária presente na Região NORTE. Segue abaixo o texto que foi lido com as alunas.

## **CULINÁRIA BRASILEIRA**

A culinária brasileira é rica, diversificada e muito saborosa. Há pratos para todos os gostos. Tanto para quem gosta de carne bovina, quanto peixes, saladas, doces etc. No Brasil, há uma grande mistura de tradições e culturas em suas diferentes Regiões e, claramente, isso se reflete na culinária de cada Estado, de cada Região brasileira. Temos cinco Regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Cada região tem seus sabores típicos, e os pratos são preparados a partir de ingredientes regionais. Vale ressaltar que esses alimentos são tradicionais e as receitas foram transmitidas de geração em geração. Os pratos típicos apresentam influência da tradição indígena, africana e de todas as correntes imigratórias que influenciaram nossa cultura.

### **Vamos conhecer cada região?**

#### **Região Norte**

Nessa Região, temos forte presença indígena aliada à imigração europeia. Com o ciclo da borracha, o Norte recebeu libaneses, japoneses, italianos e nordestinos. Os ingredientes/alimentos típicos dessa localidade são: mandioca, cupuaçu, açaí, pirarucu, urucum, jambu, tucunaré, guaraná, castanha do Pará, graviola.



*Castanha do Pará - Créditos: Fabiana Oliveira*

**Ingredientes/alimentos:** jambu, pirarucu, açaí, castanha do Pará ou castanha do Brasil.

**Pratos típicos:** Pato no Tucupi, tacacá, tapioca.



*Açaí - Créditos: Jéssica Mendes*

## ETAPA 2

Em seguida, as alunas comentaram oralmente seus conhecimentos sobre a Região Norte, como também, sobre os alimentos e pratos típicos citados.

## ETAPA 3

Nesse momento, iniciaram a leitura sobre a culinária da Região Nordeste. Foi apresentada a receita de uma tapioca (Apêndice 1). De forma breve, foi abordado o Modo Imperativo, que é bastante presente no gênero textual receita. Posteriormente, as mães haitianas fizeram atividades sobre esse assunto, apresentando pratos semelhantes existentes no país natal. Segue abaixo o texto discutido:

### Região Nordeste

Nessa Região, temos a presença africana muito forte devido à escravidão no ciclo da cana-de-açúcar. Os pratos preparados com peixes são típicos do litoral, enquanto manteiga de garrafa, carne-de-sol e charque representam o sertão. A rapadura é tradicional desde o ciclo da cana, no início da colonização.

**Ingredientes/alimentos:** Dendê, mandioca, leite de coco, gengibre, milho, graviola, camarão, caranguejo, temperos picantes, carne-de-sol e pratos feitos com raízes.

**Pratos típicos:** acarajé, vatapá, caranguejada, buchada, paçoca, tapioca, sarapatel, cuscuz, cocada, baião-de-dois.



Tapioca - Créditos: Fabiana Oliveira

## ETAPA 4

Foi realizada a leitura dos pratos típicos da terceira Região brasileira: Centro-Oeste.

Após a apresentação da culinária, as alunas fizeram uma síntese por escrito (mínimo de 8 linhas), individualmente, de quais alimentos mostrados que despertaram interesse em serem degustados e quais pratos as alunas acharam exóticos. Houve intervenção das aplicadoras na correção dos textos redigidos. Para melhor exemplificação, segue o trecho lido com as alunas:

### Região Centro-Oeste

O pequi é um fruto nativo do cerrado. Tem gosto marcante e peculiar, sendo considerado a joia dessa Região. O pequi é bastante aromático, calórico e com o gosto meio adocicado. Os ciclos de imigração para essa Região trouxeram a culinária africana, portuguesa, italiana e síria. A forte presença indígena liderou a preferência regional por raízes.

**Principais ingredientes/alimentos:** Pequi, mandioca, carne seca, erva-mate, milho



Pequi - Créditos: Sílvia Coneglian

**Pratos típicos:** Arroz com pequi, picadinho com quiabo, sopa paraguaia (que é uma torta), empadão goiano, caldo de piranha, vaca atolada.



*Vaca Atolada (costela de boi com mandioca)-Créditos: Jéssica Mendes*

## **ETAPA 5**

Nessa ocasião, foi apresentada a culinária da região mais populosa do Brasil, que é bastante diversificada: a Região Sudeste. Depois da leitura do texto informativo, foi exibido o vídeo <https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/descubra-o-brasil/noticia/brasil-tem-mistura-de-tradicoes-e-culturas-em-sua-culinaria.ghtml>. Após essa etapa, como atividade, foi solicitado que as alunas comentassem oralmente quais pratos e cidades brasileiras elas conheciam ou gostariam de conhecer. Primeiramente, escreveram algumas frases no caderno para, posteriormente, apresentarem a todos os presentes (alunas e professoras). A seguir está o texto utilizado para as atividades de leitura e discussão.

### **Região Sudeste**

A feijoada não só é o prato mais conhecido do Rio de Janeiro, como aparece, também, entre os mais conhecidos da comida típica brasileira. A feijoada consiste em uma mistura do feijão preto cozido com partes consideradas menos nobres do porco, tais como orelha, rabo, linguiça, carne seca etc. Normalmente, vem acompanhada de couve e de arroz.



*Feijoada - Créditos: Jéssica Mendes*

Acredita-se que a feijoada tenha sido inventada por escravos, que faziam sua comida com os alimentos que eram menosprezados por seus senhores. A culinária do Sudeste é influenciada pelas origens portuguesa, indígena e africana. Após a chegada de imigrantes japoneses, libaneses, sírios, italianos e espanhóis, a diversidade gastronômica, sobretudo, em São Paulo, aumentou.

**Principais ingredientes/alimentos:** arroz, feijão, ovo, carnes, massas, palmito, mandioca, banana, batatas, polvilho

**Pratos típicos:** Tutu de feijão, virado à paulista, moqueca capixaba, feijoada, picadinho paulista, pão de queijo, coxinha, além de pratos das culinárias italiana, alemã, síria e japonesa.



*Coxinha de frango-Créditos: Jéssica Mendes*



*Pão de queijo - Créditos: Jéssica Mendes*

## **ETAPA 6**

Por fim, foram apresentados os pratos típicos da Região Sul. Após a leitura do texto e com a apresentação das cinco Regiões e seus respectivos estados, foram abordados os adjetivos pátrios de cada um deles. Os alunos tiveram acesso a uma lista de adjetivos gentílicos e responderam a algumas questões sobre esse assunto (Apêndice 2). Por se tratar da última região, nesse material foram citados alguns doces brasileiros.

## Região Sul

O churrasco é, talvez, o prato mais conhecido do Rio Grande do Sul. Muitos já ouviram falar sobre o churrasco gaúcho. Acredita-se que a origem dessa tradição vem de meados do século XVII, quando o gado era abundante na região. Assim, a carne bovina passou a ser um dos principais componentes da dieta do povo sulista, que desenvolveu as melhores técnicas para prepará-la.

Hoje em dia, eles são muito tradicionais quanto ao preparo da carne, temperando somente com sal grosso e, muitas vezes, assando conforme os antigos tropeiros faziam, que é com fogo aceso em um buraco no chão e a carne suspensa por uma madeira. Não podemos esquecer que a Região Sul tem, também, uma mistura étnica, a qual resultou em uma culinária com a presença da cozinha italiana, alemã, portuguesa e espanhola. A colonização italiana introduziu a produção de vinho, sobretudo, na região da Serra Gaúcha.

**Principais ingredientes/alimentos:** carne bovina e ovina, farinha de milho, erva-mate

**Pratos típicos:** Barreado, churrasco, galetto, sopa de capeletti, arroz carreteiro, sopa catarinense, tainha assada.



ChurrascoCréditos: Jéssica Mendes

Por último, temos muitos doces típicos, como brigadeiro, pudim de leite condensado, cocada etc. Podemos perceber que a comida típica

brasileira é bastante diversificada em aromas e sabores. Sendo assim, não falta opção para se deliciar entre os pratos regionais brasileiros.



Brigadeiro -Créditos: Jéssica Mendes

## ETAPA 7

Como forma de atividade avaliativa, as alunas pesquisaram uma receita e fizeram uma apresentação (em cartaz) do modo de preparo do prato selecionado. Com o intuito de tornar a aula mais dialógica, dinâmica e intercultural, foi organizado um momento de confraternização, em foram apresentados alguns pratos típicos para serem degustados.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES<sup>2</sup>

Apesar de as participantes terem níveis de competência linguística diferentes, esse fator não prejudicou o desenvolvimento,

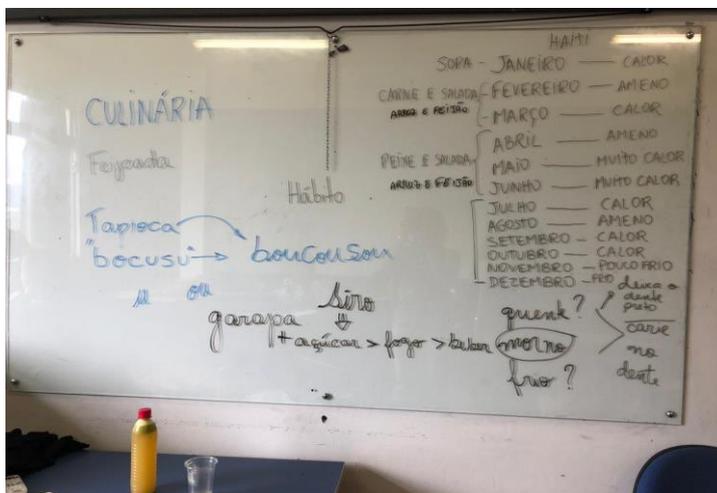
---

<sup>2</sup>Agradecemos a todos os participantes e colaboradores na aplicação das atividades, em especial, à Prof. Mestre Narjara Reis, que nos cedeu o horário e o espaço da turma de alunas mães haitianas, e à Prof. Dra. Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos, que nos auxiliou no momento da aplicação das atividades. Queremos agradecer também às nossas colegas Maria Clara Dias da Cruz e Aline Suzana de Freitas Vaz e ao seu marido Rafael Garlet de Oliveira, que contribuíram para o desenvolvimento das atividades citadas nas etapas acima, dando suporte durante todo o tempo da atividade como providenciando as cópias dos textos, participando dos diálogos com as alunas a respeito de pratos da culinária brasileira e haitiana, explicando detalhes da elaboração de pratos da culinária do Brasil, apoiando na intermediação com tradução do francês para o português, quando havia dificuldade de expressarem-se em língua portuguesa, entre outras ações.

pois uma ajudava a outra. As alunas colaboraram muito no desenvolvimento das atividades, mostrando-se receptivas e participativas, interagiram bastante, comentaram que em seu país de origem também existem alguns dos pratos apresentados como a tapioca e o arroz com feijão.

Conforme a conversa era desenvolvida, as palavras eram escritas no quadro para facilitar a internalização da sua forma escrita, bem como da forma oralizada.

Dentre os registros, a verbalização das alunas haitianas em relação ao que se come no Haiti foi bem explicada por elas. A variação dos alimentos consumidos depende da temperatura de cada estação do ano. Descreveram com detalhes a sopa, que é consumida no período mais fresco, e explicaram que se trata de uma forma de replicar um costume francês de tomar sopa no inverno. Esclareceram, também, sobre o “Siro”, que é o cozimento da garapa (caldo de cana) com adição de açúcar e a sua forma de consumo: beber morno.



Créditos: Silvia Coneglian

Durante a aula, surgiu a necessidade de recorrer a outros recursos para melhor compreensão. Desse modo, lançamos mão do acesso ao [Google.com](http://Google.com) para a visualização de algumas imagens dos ingredientes que surgiam em razão de dúvidas ou de curiosidade. Com isso, percebeu-se a necessidade de levar imagens com as palavras

escritas para as futuras aulas. Aliás, vale destacar que as alunas haitianas gostaram das atividades desenvolvidas e fizeram essa crítica construtiva, no aspecto de haver mais imagens sobre os pratos típicos citados, uma vez que isso facilita a interpretação e a identificação dos alimentos mencionados.

Por fim, no momento da atividade sobre os adjetivos pátrios, pois realizamos exercícios orais de relacionamento da região do País com o adjetivo correspondente (Apêndice 3), uma das participantes demonstrou o reconhecimento da desinência de gênero na distinção do masculino/feminino, ao identificar que ela é haitiana e o marido é haitiano.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nossos objetivos foram atingidos, pois, como foi mencionado no corpo deste texto, pesquisamos, elaboramos o planejamento de aulas e aplicamos as atividades com as mães haitianas. As aprendentes realizaram o que foi proposto, demonstrando bastante interesse e colaboraram intensamente. Cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas levaram em conta o aspecto dialógico com a cultura do Haiti, uma vez que nossas aulas de testagem tinham como público-alvo as mães haitianas refugiadas.

É preciso salientar que apesar de a aula ser planejada, é um acontecimento singular, ímpar. No entanto, demanda muita criatividade, acesso às tecnologias, materiais e conhecimento acerca do assunto discutido. A aplicação das atividades elaboradas foi de grande enriquecimento pedagógico e cultural, afinal, ocorreram interações, troca de experiências e vivências entre as culturas brasileira e haitiana. Dessa troca de experiências, questões de língua foram abordadas, como os adjetivos pátrios, que caracterizam as pessoas por sua relação com a localidade de nascimento, e o uso do imperativo, bastante comum em receitas culinárias. A formação do imperativo ou um maior aprofundamento nesse item não foi objeto de investimento durante as aulas, até porque as alunas haitianas apresentaram outras demandas de interação linguageira. Tal constatação foi importante para a construção de saberes de como ser professor: o quanto avançar e o quanto recuar ou descartar durante uma aula de aprendizado de línguas.

Em síntese: se houve aprendizado por parte das alunas haitianas, também houve aprendizado entre nós professoras e

apoiadores das atividades, desde a elaboração e reordenação do material didático até as formas de dialogar com as aprendentes que não possuem habilidades plenas no uso da língua adicional que ainda se apresenta como estrangeira.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. P. de. **Imperativo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/portugues/imperativo-4/>> Acesso em: 20 set. 2018.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**. 3.<sup>a</sup> ed., vol. 1 – Introdução. Brasília: Secretaria da Educação Fundamental, 2001.
- BRASIL tem mistura de tradições e culturas em sua culinária. G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/turismo-e-viagem/descubra-o-brasil/noticia/brasil-tem-mistura-de-tradicoes-e-culturas-em-sua-culinaria.ghtml>> Acesso em: 20 set. 2018.
- COMIDA Típica Brasileira: 15 Pratos Incríveis. Blog Menutrip. Disponível em: <<https://menutrip.com.br/blog/comida-tipica-brasileira/>> Acesso em: 20 set. 2018.
- CULINÁRIA brasileira - Conheça as comidas típicas do Brasil. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/cultura-brasileira/culinaria-brasileira-conheca-as-comidas-tipicas-do-brasil.htm>> Acesso em: 20 set. 2018.
- DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012 Junqueira & Marin Editores, p. 2882-2890. Disponível em: [http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf) Acesso em: 19 nov. 2018.
- LIMA, I. A. de O. ; REIS, L. M. Princípios teórico-metodológicos para elaboração de material didático de PLE e a necessidade de inclusão sistemática dessa discussão nos currículos de formação de professores. **Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS**. Feira de Santana, v. 18, n. 3, p. 194-206, set.-dez. 2017.
- MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma

ação política. In: BARBARA, L.; RAMOS, R. **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de Línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

NICOLAIDES, C.; TÍLIO, R. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: SZUNDY, P.; ARAUJO, J. C.; NICOLAIDES, C.; SILVA, K. **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes, 2011, p. 175-196.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA-LOPES, L. P. (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente** – Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo, SP: Parábola Editorial/Cultura Inglesa, 2013, p. 163-196.

THOMÉ-WILLIAMS, A. C. **Sabores em Português** - E-Magazine. 2017. Disponível em:  
<[https://issuu.com/anaclo/docs/final\\_file\\_\\_food\\_ebook](https://issuu.com/anaclo/docs/final_file__food_ebook)> Acesso em: 20 set. 2018.

## Apêndice 1

1 - Leia a receita de tapioca apresentada abaixo:

### RECEITA DE TAPIOCA

#### **Ingredientes**

- Goma de mandioca hidratada;
- 1 pitada de sal;
- coco ralado a gosto;
- queijo coalho a gosto.

#### **Instruções**

1. Peneire uma porção de goma de mandioca hidratada em uma vasilha.
2. Acrescente a pitada de sal (isso vale tanto para a tapioca doce quanto para a salgada).
3. Pré-aqueça a frigideira, de preferência antiaderente.
4. Com uma colher, polvilhe a tapioca na frigideira preenchendo toda sua superfície com a goma.

5. Passe a colher sobre a tapioca para que um lado não fique maior que o outro, tornando-a plana e uniforme.
6. Aqueça na frigideira por cerca de 5 minutos.
7. Depois, basta acrescentar o recheio e enrolá-la.

O gênero textual *receita*, ao dar instruções da forma de preparo de algum alimento, utiliza o Modo Imperativo. Vamos conhecer um pouco mais o que é esse modo verbal na língua portuguesa:

**Modo Imperativo:** o verbo indica uma ordem, um pedido, uma sugestão, recomendação, alerta, convite, conselho, súplica, instrução etc. Seguem alguns exemplos para ficar mais claro o conceito deste modo verbal.

- *Vamos, corram!*
- *Perdoe-me, eu lhe imploro.*
- *Por favor, diga-me onde fica esta praça.*
- *Organizem-se rapidamente.*
- *Façam silêncio!*

### **Formação do imperativo**

- a) No imperativo, não existe a primeira pessoa do singular (eu).
- b) O imperativo é indeterminado em tempo. Supõe-se que, como se trata de uma ordem, a ação se dará no futuro.

### **ATIVIDADES**

1- A partir do conceito de Modo Imperativo, retorne ao texto e circule os verbos que estão nesse modo, ou seja, que estão indicando como a receita de tapioca deve ser feita.

2 - Como o propósito da aula é ser uma troca intercultural entre brasileiros e haitianos, agora é a vez das aprendentes, com as experiências culinárias de seu país, explicarem oralmente uma receita semelhante à tapioca. Desse modo, o diálogo cultural se fortalece e o sentimento de pertença se instala.

## Apêndice 2

**Adjetivos pátrios** ou **gentílicos** são palavras que nomeiam as pessoas conforme o local onde nascem ou vivem. Devem ser escritos com letra minúscula.

### **Adjetivos pátrios dos estados brasileiros**

- Acre – acriano
- Alagoas – alagoano ou alagoense
- Amapá – amapaense
- Amazonas – amazonense
- Bahia – baiano ou baiense
- Ceará – cearense
- Distrito Federal – brasiliense
- Espírito Santo – espírito-santense ou capixaba
- Goiás – goiano
- Maranhão – maranhense ou maranhão
- Mato Grosso – mato-grossense
- Mato Grosso do Sul – mato-grossense-do-sul ou sul-mato-grossense
- Minas Gerais – mineiro ou geralista
- Pará – paraense, paroara ou parauara
- Paraíba – paraibano
- Paraná – paranaense, paranista ou tingui
- Pernambuco – pernambucano
- Piauí – piauiense ou piauizeiro
- Rio de Janeiro – fluminense
- Rio Grande do Norte – rio-grandense-do-norte, norte-rio-grandense ou potiguar
- Rio Grande do Sul – rio-grandense-do-sul, sul-rio-grandense ou gaúcho
- Rondônia – rondoniense ou rondoniano
- Roraima – roraimense
- Santa Catarina – catarinense, santa-catarinense, catarineta ou barriga-verde
- São Paulo – paulista ou bandeirante
- Sergipe – sergipano ou sergipense
- Tocantins – tocantinense

### Apêndice 3

#### PONTO A PONTO

Ligue o estado, o adjetivo pátrio e seus respectivos pratos típicos:

São Paulo	mato-grossense-do-sul	pão-de-queijo
Rio Grande do Norte	cearense	tapioca
Amazonas	pernambucano	feijoada
Minas Gerais	fluminense	pizza
Bahia	Paulista	caldo de piranha
Mato Grosso do Sul	potiguar	tacacá
Pará	manauara	baião-de-dois
Ceará	baiano	tucupi
Rio de Janeiro	paraense	sarapatel
Pernambuco	mineiro	acajaré

Agora é com você! Pensando no Haiti, tente montar três colunas, conforme o quadro acima, em que constem localidade, adjetivo pátrio e alimento/prato típico. Depois partilhe com os demais colegas de sala, assim, haverá troca de experiências culturais e culinárias.



# **JOGOS LÚDICOS NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL PARA MÃES HAITIANAS: SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM**

Aline Suzana de Freitas Vaz  
Maria Clara Dias da Cruz

## **INTRODUÇÃO**

O que se deseja registrar neste capítulo é o resultado de uma pesquisa-intervenção realizada com a participação de mães haitianas refugiadas, com crianças em fase pré-escolar e escolar, que estão vivendo em Florianópolis, Região Sul do Brasil, a partir do uso de um material didático de língua portuguesa como língua estrangeira, segunda língua ou como um termo mais geral como língua adicional, produzido especialmente para elas. O que se coloca em evidência como tema central deste capítulo é a aplicabilidade e adequabilidade do material de língua portuguesa como língua adicional (PLA) previamente elaborado para mães haitianas, a partir da avaliação dessas. Em outras palavras, é a partir da experiência didática em aulas de PLA com as mães haitianas que verificamos a pertinência do material didático elaborado. O objetivo geral da pesquisa empreendida está centrado na contribuição de socialização e integração dessas mães na comunidade em que estão inseridas bem como na comunidade escolar de seus filhos. Os objetivos específicos da pesquisa-intervenção se voltam para a elaboração de material didático que possa contribuir para a aprendizagem de uma segunda língua ou língua adicional e que tal aprendizagem possibilite a integração social e cultural das aprendentes.

A importância de tal investigação interventiva justifica-se pela chegada, ao País, de cidadãos haitianos que precisam ser inseridos em práticas sociais mediadas pela linguagem - no caso, mães - com filhos pequenos matriculados em escolas públicas - em nível inicial de aquisição do Português como Língua Adicional. E a partir desta ótica, foi levantada a seguinte questão: como auxiliar a aprendizagem de uma

língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, e com isso concatenar outros discursos alternativos que possam colaborar com a vida de pessoas que se abrigam em nosso País por motivos como guerra, fome, novas oportunidades, visto que seu país de origem foi devastado?

Neste capítulo, será abordada apenas a questão da aprendizagem de PLA de mães haitianas que buscam a inclusão de seus filhos nas escolas brasileiras, por meio da diversidade do ser humano e pela multiplicidade da experiência humana; entretanto, a experiência aqui relatada pode ser replicada também experimentalmente em outros cenários.

A temática dessa proposta de intervenção tem como base os estudos do sociólogo Florestan Fernandes (2004), que observou, na década 40 do século passado, as relações estabelecidas entre as crianças do bairro Bom Retiro, em São Paulo, pelas quais os grupos de brinquedos, denominados por ele de trocinhas, os constituía como grupo social. Por sua natureza e seu papel e por se fazerem mediados pela linguagem, os jogos e brincadeiras infantis integravam e ainda integram crianças de comunidades em tais grupos, embora, diferentemente de então, hoje não há mais a rígida divisão em grupos masculinos e femininos no Brasil<sup>1</sup>. A integração entre crianças, no estudo de Florestan Fernandes, resultava na integração, também, dos adultos no grupo social em que estavam inseridos.

Inspiradas no trabalho desse autor, e concebendo, tal como Narezzi (1998), a sedução<sup>2</sup> como uma estratégia na relação ensino-aprendizagem, já que a ludicidade presente nas atividades com as mães haitianas a partir de tal temática possibilita o desenvolvimento de uma relação professor-aluno que envolve a sedução como um modo de aproximação, apostamos na aprendizagem de brincadeiras infantis, ensinadas em Português para as mães haitianas, como uma forma facilitadora tanto da aprendizagem do Português como língua adicional como da integração dessas mães nas comunidades por meio de atividades desenvolvidas entre crianças, escola e famílias.

---

<sup>1</sup> No decorrer da intervenção com as mães haitianas, percebemos que, no Haiti, existem brincadeiras diferenciadas por gênero (masculino e feminino). Foi relatado por uma das mães, durante a intervenção que a brincadeira conhecida por nós como “pular corda” não é adequada para meninos.

<sup>2</sup> Conceito abordado por Narezzi (1998), vide adiante para maiores esclarecimentos.

## DIALOGANDO COM AUTORES QUE FUNDAMENTAM AS ANÁLISES

Chamamos a atenção para o fato de que pouquíssimos trabalhos abordam a complexidade dos contextos de ensino de PLA que emergem a partir da reconfiguração geopolítica do mundo contemporâneo – embora, nos últimos anos, venha se registrando um crescimento de pesquisas voltadas a minorias, especialmente relacionadas ao que vem sendo denominado *Português como Língua de Acolhimento* (PLA). Segundo Leffa e Irala (2014, p. 22),

Trata-se de uma língua que o aluno aprende por acréscimo, além da(s) que ele já sabe e que, por isso, pode ter como ponto de partida outras línguas, o que sugere possivelmente uma convivência pacífica entre as línguas, já que o domínio de cada uma atende a objetivos diferentes; são conhecimentos que, a priori, não competem entre si, mas que se complementam.

Assumimos, assim, o compromisso com o desenvolvimento de pesquisas que contribuam para a construção de uma área de Português como Língua Adicional (PLA) responsiva às demandas sociais contemporâneas – concebidas sócio-historicamente – que não têm o português como língua materna e que transitam, física e/ou simbolicamente, por espaços onde a aprendizagem dessa língua pode ser um elemento importante para a produção e democratização de mobilidades e multiterritorialidades (BIZON, 2013).

O discurso ocupa um papel preponderante na vida social. Conforme Santos (2000, p.74 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.33), vivemos em “um mundo no qual nada de importante se faz sem discurso”. De acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999, p.78 *apud* MOITA LOPES, 2003, p.75) “As mudanças da vida contemporânea são, em parte, constituídas na linguagem”. Ou seja, o discurso passa a ser compreendido em uma visão que indica a natureza representacional da linguagem e transpassa, sendo percebido por meio do papel que tem como constitutivo da vida social.

Com intuito de propiciar o desenvolvimento crítico, o que se deseja é que o aprendiz possa utilizar a linguagem num determinado contexto social, de acordo com a teoria sociointeracionista, que propicia a interação com o outro e com o meio, tornando a experiência de aprendizagem realmente uma prática social (VYGOTSKY, 1998).

Assim, as brincadeiras da tradição cultural infantil brasileira selecionadas, que Fernandes inclui no domínio do folclore infantil (2008, p. 229), são o ponto de partida e de chegada num movimento de integração, mediado pela linguagem, das mães haitianas e seus filhos nos grupos sociais em que se situam enquanto refugiados no País.

Há que se ressaltar também que o caráter lúdico desses jogos permite que se estabeleça, entre alunas e professoras, uma relação que inclui a sedução como um potencializador da aprendizagem. Oposto do que muitos imaginam, a sedução não está meramente ligada ao sexo, isso seria reduzi-la ao extremo. A sedução está onde menos esperamos, posto que, como afirmado por Morgado (1995 *apud* NAREZZI, 1998, p.46), é “uma manifestação de conteúdos inconscientes”, e esta pode tornar-se uma grande aliada da aprendizagem, pois não fará com que o aluno deseje aprender algo específico, no entanto, o professor pode fazer uso de uma estratégia, ainda que inconscientemente, e com isso este processo conduzirá o aluno e,

tomando tais relações originais da criança com seus genitores como o ponto de partida para a constituição da sedução, é provável que o processo se estenda, posteriormente, às demais relações sociais de autoridade, uma vez que, numa medida ou noutra, tais relações implicam dependência; [...] na sala de aula, o processo de sedução provavelmente se constitua porque o aluno depende efetivamente do professor, seja no nível de suas necessidades conscientes - como aprovação, reconhecimento social -, seja no nível de suas necessidades inconscientes - como, por exemplo, reconhecimento afetivo; lembremos que, pelas mesmas razões sociais e afetivas, o professor também depende do aluno; estabelecem-se, desse modo, as condições para a sedução recíproca [...] (NAREZZI, 1998, p. 47)

Um outro ponto importante a ser colocado, baseado nas perspectivas bakhtinianas, seria a de “família” como questão sócio-histórica, ou seja família só se torna tema quando contextualizada. Para Bakhtin (2011, p.45), a definição de tema seria “a realidade que dá lugar à formação do signo”. A noção de família só se torna possível quando contextualizada sócio-historicamente e adequada a determinado momento ou contexto da realidade, dando lugar à formação do signo, adquirindo um índice de valor social (BAKHTIN, 2011).

Essa noção de família vem ao encontro da temática escolhida para este trabalho, uma vez que seja qual for a configuração familiar em

que essas mães haitianas e seus filhos estão inseridos, enquanto tal estão em interação, no contexto sócio-histórico brasileiro atual, com outras mães, crianças, famílias, nas comunidades em que vivem, e em relação com a escola que seus filhos frequentam.

## METODOLOGIA

Uma possível proposta para o ensino de português para falantes de Crioulo e Francês<sup>3</sup>, seria baseada em um processo de transposição didática que transforma a modelização didática de dado objeto de ensino em um saber ensinável, que possibilita o planejamento de uma unidade de ensino modular. Visto que é desconhecida a existência de materiais que contribuam para a inserção deste público, os materiais em circulação fazem com que o mediador/professor fique subordinado a esses impressos, deixando de planejar algo realmente relevante a seus alunos.

A transposição didática seria o passar pelo saber teórico (aquele que os cientistas e teóricos elaboram) para o saber ensinar (planejamento e produção de materiais didáticos) e, resultante disso, o saber ensinado (aquele que realmente acontece nos ambientes de ensino) (CHEVALLARD, 1985 *apud* ROJO, 2003, p.175).

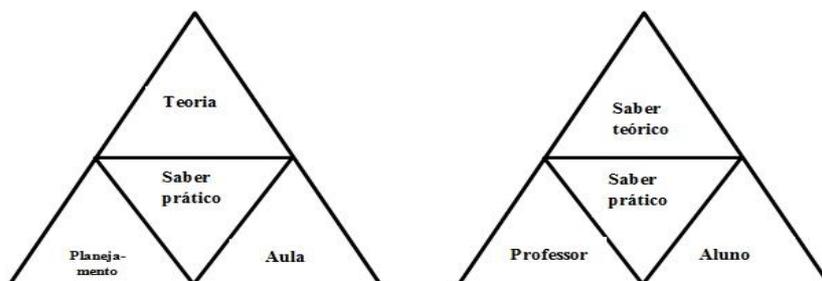


Figura 1: Reprodução dos Diagramas de transposição didática (CHEVALLARD, 1985, *apud* ROJO, 2003, p.175).

---

<sup>3</sup> Durante a intervenção, as mães haitianas informaram que usam duas línguas as quais atuam em diferentes situações e apresentam múltiplas funções. A título de exemplo, o Crioulo, a linguagem informal cotidiana de todas as pessoas que habitam no Haiti independentemente da classe social, e, como segunda língua, o Francês, a língua de situações formais que se torna presente em escolas, jornais e documentos oficiais.

Dessa forma, a modelização didática permeia tanto a descrição quanto um conhecimento sobre o objeto de ensino, por meio da teoria e dos saberes práticos, como uma possível avaliação formativa dos saberes dos discentes sobre o objeto de ensino e de suas capacidades de linguagem relacionadas a este objeto já efetivadas.

De acordo com Rojo (2003, p.176), a modelização didática envolve alguns aspectos,

tanto uma descrição e um conhecimento sobre o objeto de ensino, a partir da teoria e dos saberes práticos, como a avaliação formativa ou diagnóstica dos saberes dos alunos sobre o objeto de ensino – suas capacidades de linguagem para ler e produzir textos [...] (ROJO, 2013, p.76).

Ao realizar a modelização didática do objeto de ensino, o modelo didático obtido é transformado em uma sequência didática que contemple primeiramente: situações de leitura, análise e produção de textos, em um segundo momento: os objetos de aprendizagem visados nos diferentes módulos de ensino, e por fim: as tarefas ou atividades propostas aos aprendizes (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2002 *apud* ROJO, 2003, p. 177).

Desse modo, esse trabalho foi dividido em 3 etapas baseando-se nas teorias já comentadas. Primeiramente, foi feito um contato inicial com mães haitianas e, nesse momento, foi discutida a proposta dos jogos como meio de socialização e aprendizado. Após este acordo, foram trabalhados os vocabulários inseridos nas brincadeiras de forma prazerosa, a partir da socialização das regras do jogo - impressas e lidas com elas. Em seguida, foram imersas nas brincadeiras, quando se mostrou na prática como funcionam; dessa forma, houve o investimento no vocabulário, na interação cultural e na possibilidade de socialização entre professoras brasileiras e alunas haitianas.

Em um terceiro momento, elas nos ensinaram, oralmente, usando o que aprenderam do português aliado à gestualidade, alguns jogos-brincadeiras típicos da região de origem delas. Fizemos anotações, no quadro, das descrições/regras dadas por elas (em português e francês) de forma que elas pudessem ver suas explicações serem concretizadas na língua adicional.

## DESCRIÇÃO DOS JOGOS UTILIZADOS COMO MATERIAL DIDÁTICO

### AMARELINHA

A brincadeira da Amarelinha é uma brincadeira muito antiga e de grande valia para o desenvolvimento das noções de respeito às regras e a esperar pela vez. A Amarelinha mais tradicional é aquela feita no chão com giz. Além disso ela estimula a coordenação motora e o equilíbrio.

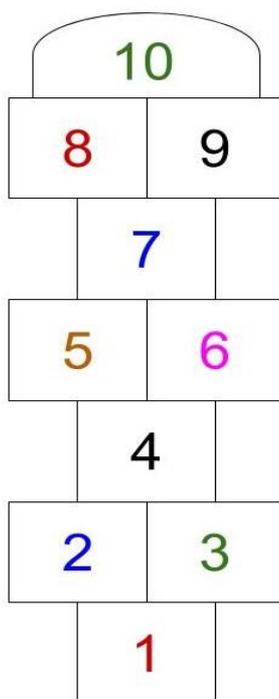


Figura 1: Amarelinha  
Fonte: Própria autoria

Seguem as regras da brincadeira.

1. Cada jogador precisa de uma pedrinha ou tampinha.
2. Quem começa joga a pedrinha na casa marcada com o número 1 e vai pulando de casa em casa, partindo para a casa 2 até o céu ou casa 10.
3. Só é permitido pôr um pé em cada casa. Quando há uma casa ao lado da outra, pode-se pôr os dois pés no chão.

4. Quando chegar no céu ou na casa 10, o jogador irá virar e voltar pulando da mesma maneira, pegando a pedrinha quando estiver na casa 2.
5. A mesma pessoa começa novamente, jogando a pedrinha na casa 2.
6. Perde a vez quem:
  - Pisar nas linhas do jogo
  - Pisar na casa onde está a pedrinha
  - Não acertar a pedrinha na casa onde ela deve cair
  - Não conseguir (ou esquecer) de pegar a pedrinha no retorno.
7. Ganha quem terminar de pular todas as casas primeiro.

### **MAMÃE-POSSO-IR?**

Essa brincadeira é bastante comum no Sudeste do Brasil, nos grupos infantis especialmente no Estado do Rio de Janeiro. A importância dessa brincadeira é desenvolver a coordenação motora, além do respeito às regras estabelecidas pela brincadeira e as dadas no decorrer dela. Estabelece relação entre os tipos de animais e como se movimentam.

1. Número de participantes: mais de três
2. Material: cartões, lápis e giz.
3. Modo de brincar: Primeiramente, escreva em cartões os seguintes comandos: passo de formiguinha, passo de cachorro, passo de elefante, passo de caranguejo entre outros de sua escolha. Depois escreva os números de 1 a 5 em cartões individuais. Feito isso, trace duas linhas no chão, com uns 8m de distância entre elas. Alguém é escolhido para ser a mamãe e fica numa das linhas, de costas para os jogadores. Os outros ficam na outra linha, um do lado do outro. Um por um, os jogadores tentam chegar à mamãe, perguntando "mamãe posso ir?".
4. A mamãe, que está de costas, sorteia na pilha de cartões passos de animais e um cartão na pilha de números de 1 a 5 e responde dando ordens que o jogador tem que seguir, selecionando o número e também o tipo de passo que o jogador deverá dar a partir do sorteio realizado. Alguém tem de ser o juiz, para ver se as ordens vão ser cumpridas direito.
5. Se ela mandar dar passos de formiguinha, o jogador dá passos bem pequenos. Passos de canguru são pulinhos. Se ela disser dar passos de cachorro o jogador tem de andar de quatro. A mamãe pode mandar andar pra frente ou para trás, quantos passos ela quiser.

6. Ganha quem chegar primeiro até a mamãe. Esse ganhador fará o papel de mamãe na próxima rodada.

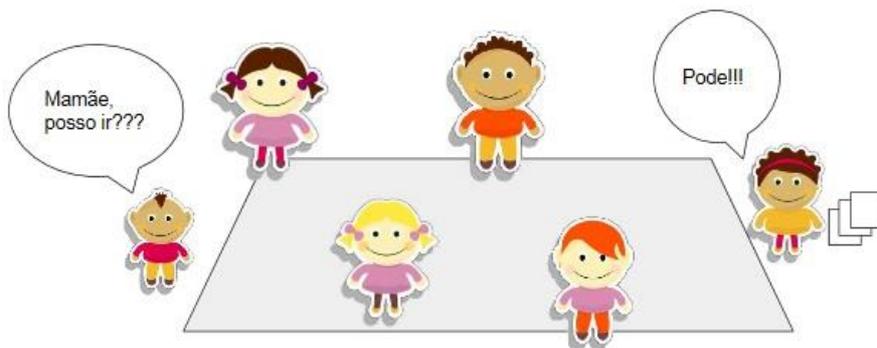


Figura 2: Mamãe-possa-ir  
Fonte: Própria autoria

## RELATO DA APLICAÇÃO

No primeiro contato, tivemos uma conversa informal quando falamos de nossas profissões, religiões, gostos, hábitos, planos futuros entre outras coisas. Pedimos que as participantes, falassem um pouco do que as levaram sair de seu país e o que almejavam no Brasil. Após essa conversa, conseguimos estabelecer uma melhor interação.

Após as apresentações, conversamos sobre nossa proposta, explicamos o que de fato iríamos fazer naquela tarde, ainda neste momento apresentamos a brincadeira “mamãe-possa-ir”, uma brincadeira muito conhecida no Rio de Janeiro. Explicamos as regras do jogo, entretanto, no decorrer da intervenção comentamos também da nossa segunda proposta de brincadeira, que seria a “amarelinha”, uma brincadeira muito tradicional em nosso país. Professoras e aprendizes brincaram juntas e produziram trocas significativas de cultura, vocabulários, ideologias, crenças, entre outros, sempre com o devido respeito às particularidades.

Descobrimos que no país das participantes, tal brincadeira também é muito conhecida e denominada como “maelle”, o que nos causou surpresa, visto que, a princípio, almejavamos levar brincadeiras diferentes das que elas vivenciaram. Devido ao conhecimento dessa brincadeira pelas mães haitianas resolvemos trocar a ordem, e iniciar

pela “amarelinha” causando assim uma maior proximidade com as mães haitianas.

As participantes relataram outras brincadeiras muito comuns em seu país que seriam “pular corda” e também o “futebol”, neste momento as participantes disseram que tais brincadeiras são divididas por gêneros (masculino e feminino). Como, por exemplo, no Haiti, as meninas não podem jogar futebol e os meninos não podem pular corda, caso o façam serão chamados de “masisi e madivino”<sup>4</sup>.

Em um segundo momento, iniciamos a segunda brincadeira, mais conhecida no Rio de Janeiro pelo nome de “mamãe-possou-ir” e esta as levou a adquirir vocabulários novos, como, por exemplo, animais, perguntas, quantidade de passos que poderiam dar, entre outros vocábulos que foram surgindo no decorrer da brincadeira. Todas participaram e tal brincadeira fez com que as participantes adquirissem essas novas palavras, além de propiciar a interação entre professoras e alunas.

Também descobrimos que a brincadeira denominada por elas como “maelle” possui algumas regras diferentes da nossa, como, por exemplo, o desenho feito no chão que é intercalado por formas quadradas e circulares<sup>5</sup>. Professoras e aprendizes brincaram juntas e produziram trocas significativas de cultura, vocabulários, ideologias, crenças, entre outros, sempre com o devido respeito às particularidades.

As participantes relataram que as atividades propostas por nós juntamente com nossa orientadora do projeto-intervenção, professora Sílvia Coneglian Vasconcelos, foram de grande valia, visto que, ao introduzir as brincadeiras, professoras e alunas participaram simultaneamente e de forma divertida, o que também resultou em uma grande troca de conhecimentos para ambas. As alunas comentaram que por se tratar de um experimento dinâmico isso fez com que elas, mães haitianas, se recordassem de suas infâncias e dessa forma o aprendizado se tornou algo eficaz.

---

<sup>4</sup> Procurando possíveis traduções encontramos o adjetivo “Madivine” significa lésbica e “Masisi” que seria gay, ambas somente no Haiti. LE PETIT LARROUSSE, 2003)

<sup>5</sup> Na seção denominada “Apêndices” colocamos fotos da configuração apresentada pelas participantes.

## ANÁLISE E AVALIAÇÃO

Na nossa percepção, a atividade foi concluída com êxito. As alunas foram extremamente gentis e colaborativas em todos os momentos.

O programa de mestrado que nos propiciou tal experiência é intitulado Profletras, conhecido em rede nacional por atuar de forma significativa, buscando minimizar problemas educacionais. Possui como foco a melhora dos índices escolares no ensino fundamental II. Entretanto, apesar do estigma criado em relação aos mestrados profissionais, o programa vem ganhando grande espaço e destaque no meio acadêmico devido aos seus resultados e melhorias nos ambientes escolares.

Por possuir um olhar social, este mestrado abrange diversos aspectos relevantes para a nossa sociedade, como, por exemplo, este estudo que possibilitou um contato pessoal tão prazeroso e nos inspirou na construção deste capítulo. A disciplina denominada Produção de Material Didático de Português como Língua Adicional (PLA) foi imensamente inspiradora para todas nós alunas do mestrado profissional Profletras, em se considerando o entusiasmo reinante durante a elaboração dos projetos e a conseqüente aplicação do projeto-intervenção em forma de oficinas a alunos imigrantes em Santa Catarina bem como os resultados registrados em forma de textos que compõem a presente coletânea como forma de disseminação das ações propostas ao mesmo tempo em que são submetidas à crítica da comunidade acadêmica.

Esta atividade pode servir como inspiração para outros possíveis ambientes onde haja alunos estrangeiros que necessitem de um ensino mais sensibilizado, para que dessa forma tais aprendentes recebam a língua portuguesa como uma língua de acolhimento.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011
- BIZON, A. C. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**.

Tese. Doutorado em Linguística Aplicada. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2013.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**. v. 15. n. 1 (43), p. 229-250, jan./abr. 2004.

LE PETIT LAROUSSE Illustré. Paris: Larousse, 2003.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In: Vilson LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. (Orgs.). Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1ed. Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 21-48.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. *In: BARBARA, L.; RAMOS, R. Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas*. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57.

NAREZZI, E. C. **O poder em sala de aula: disputas. amenização e sedução**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas – SP, 1998.

ROJO, R. H. R. Materiais didáticos no ensino de línguas. *In: MOITA LOPES, L. P. da. (Org.). Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, 163-195.

YGOTSKY, L. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## APÊNDICES

Amarelinha conhecida por nós



Amarelinha conhecida pela mães haitianas



Créditos: Silvia Coneglian

Mamãe-posso-ir

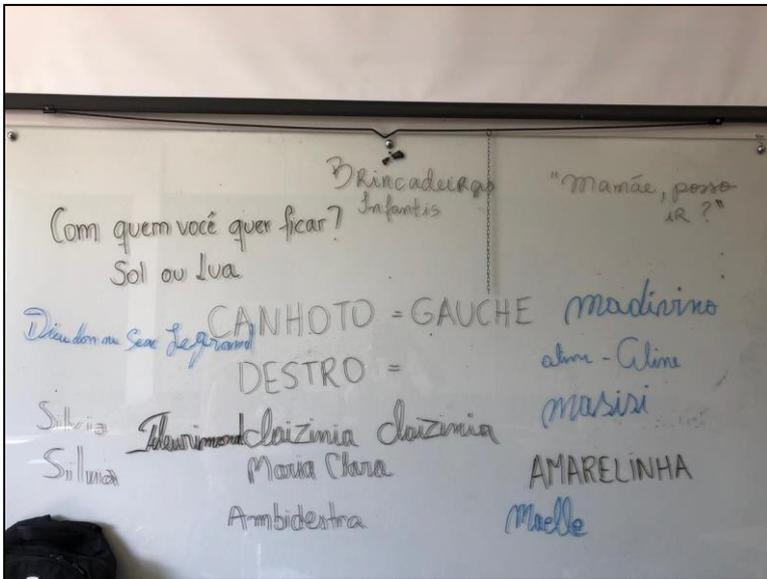


Mamãe-posso-ir



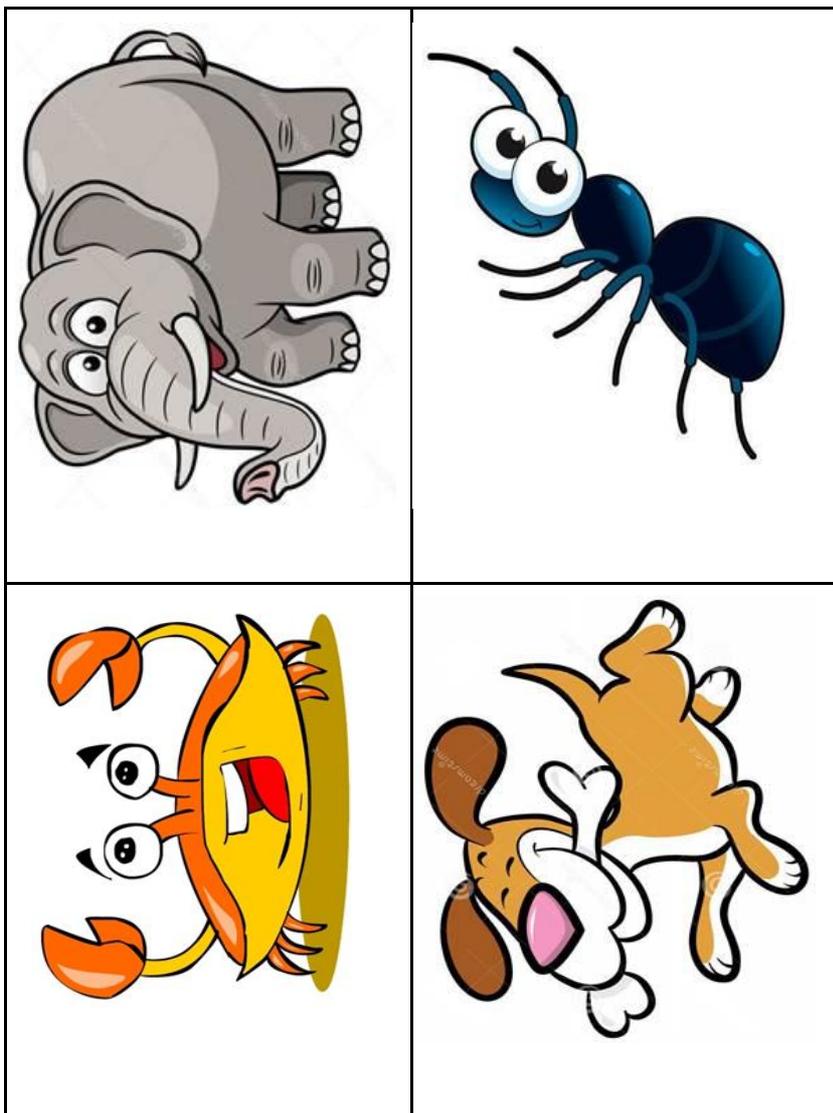
Créditos: Sílvia Coneglian

Quadro com anotações feitas pelas mães haitianas e professoras



Crédito: Sílvia Coneglian

## ANEXOS



Fichas para o jogo “Mãe-posso-ir?”  
Fonte: Própria autoria

<b>1</b>  Um	<b>2</b>  Dois
<b>3</b>  Três	<b>4</b>  Quatro

Fichas para o jogo “Mamãe-posso-ir?”  
Fonte: Própria autoria

# DESCONSTRUÇÃO DO ESTEREÓTIPO DA MULHER BRASILEIRA NO EXTERIOR: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

Maria Gabriela Abreu  
Thaís Gonçalves Martins

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo é resultado de um projeto de pesquisa-intervenção que consistiu na elaboração de um material didático especificamente voltado a alunos/as estrangeiros que estão em fase intermediária e avançada de aprendizado de língua portuguesa como adicional (PLA), com a temática focada na imagem estereotipada da mulher brasileira, buscando aproximações com a imagem da mulher circulante nos discursos dos países de origem dos alunos/as.

A metodologia utilizada de pesquisa-intervenção teve como base os estudos de Damiani, que aponta: “denominam-se intervenções as interferências (mudanças, inovações), propositadamente realizadas, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas” (DAMIANI, 2012, p. 2.884). Essas interferências buscam a participação ativa dos sujeitos, possuem uma abordagem qualitativa, são ações planejadas tendo como base um referencial teórico, com o objetivo de promover avanços nas práticas pedagógicas contribuindo para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem.

Dessa forma, o objetivo geral da aplicação do material didático, ou seja, do projeto de intervenção, está voltado para o desenvolvimento de competências comunicativas e linguageiras de aprendizes de língua portuguesa com a intenção de mudança ou inovação em relação ao estereótipo das mulheres brasileiras no Brasil e no exterior, usando como metodologia de trabalho o debate mediado pelo professor, tendo como dados de análise a produção textual

realizada pelos participantes. O público-alvo foi constituído por alunos estrangeiros participantes de uma turma em nível avançado do curso extracurricular de línguas da UFSC.

Nossa proposta de trabalho envolveu proporcionar discussões interculturais, com o intuito de promover a interação entre cultura e sociedade, entre estrangeiros e brasileiros. Nesse tipo de trabalho, é interessante criar um ambiente oportuno de interação cultural através de temas polêmicos. O tema escolhido por nós foi a imagem das mulheres brasileiras no exterior. A objetificação de nossos corpos foi sendo construída através da história da colonização do povo brasileiro, tão logo os portugueses chegaram ao Brasil. Mais tarde, aparatos culturais como música, cinema, literatura e mídia em geral contribuíram para a manutenção e solidificação do estereótipo sexualizado das mulheres.

A partir de um tema polêmico, é possível contemplar, nas aulas de língua portuguesa como língua adicional, o enfoque interculturalista, que pode resultar em mudanças de percepção e de comportamento de sujeitos de diferentes culturas, ao mesmo tempo que possibilita reflexão de problemas culturais aliada a questões linguísticas.

Há, na sociedade em geral, discursos recorrentes que sexualizam e objetificam as mulheres. Esses discursos estão presentes em diferentes esferas. No caso das mulheres brasileiras, há muito tempo são expostas como um produto nacional para os estrangeiros, através de propagandas, anúncios, novelas, filmes etc, inclusive, impulsionando o turismo sexual. Nossa proposta de material didático objetivou partir de um problema real para o ensino de língua portuguesa como adicional. Muitos estrangeiros possuem uma imagem das mulheres brasileiras extremamente sexualizada, o que faz com que possam ter comportamentos e atitudes inadequados. Dessa forma, desenvolvemos um material que, ao mesmo tempo em que aborda o ensino de língua adicional, buscou desconstruir um estereótipo cultural existente através de um enfoque intercultural.

## **A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM SEXUALIZADA DAS BRASILEIRAS NO EXTERIOR**

A imagem sexualizada da mulher brasileira perante o mundo foi sendo construída ao longo da nossa história, tão logo os colonizadores portugueses chegaram a terras tupiniquins. A nudez, tão natural para

os nativos, foi alvo de curiosidade e de desejo daqueles que aqui aportaram. Na própria carta de Pero Vaz de Caminha é possível perceber esta intencionalidade: “[...] homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas.” (CAMINHA, 1500, p. 2)

No processo de construção dessa imagem, a produção artística e cultural ocupou um papel central: música, cinema, televisão, publicidade e propagandas, como, por exemplo, mulheres seminuas em peças publicitárias de cervejas, expostas em bares, revistas ou outdoors, ou de pneus, expostas em oficinas mecânicas. A ideia de um povo miscigenado, de corpos bem feitos e bronzeados em praias paradisíacas, de festas liberais como o carnaval constituem o imaginário sexual acerca do povo brasileiro. Dessa forma, foram sendo criados e solidificados estereótipos sobre as mulheres brasileiras, muitas vezes baseados em pensamentos forjados, sem relação com a realidade.

Mas foi na década de 1960 que tal fato foi legitimado através de um órgão governamental, o Instituto Brasileiro de Turismo (EMBRATUR), responsável pela promoção do País no exterior. Não foram poupadas imagens de mulheres negras, seminuas, num forçado convite aos estrangeiros para desfrutar das belezas naturais – as geográficas explicitamente e as humanas implicitamente, aderindo ao pensamento de Chico Buarque: “Não existe pecado do lado de baixo do Equador.”. Para Cassiana Panissa Gabrielli:

Num primeiro momento, a Embratur montou uma folheteria que exaltava a nudez feminina nas praias e no carnaval. Após esse lançamento catastrófico, várias outras iniciativas seguiram o caminho trilhado pelo órgão oficial de turismo do Brasil. Há muito tempo a promoção turística brasileira, tanto pública quanto privada, vem se apoiando em imagens de mulheres seminuas, sensuais em cenários de praias paradisíacas, fazendo uma clara alusão ao sexo. (GABRIELLI, 2018, p.2)

Esse movimento acarretou em consequências desastrosas, não só por incluir o País na rota do turismo sexual, mas também por dificultar a comunicação entre estrangeiros e brasileiros. Não raro é possível encontrar relatos de experiências de mulheres brasileiras, dentro e fora do Brasil, que, ao conversarem com um estrangeiro, foram desrespeitadas, conforme explicita Gabrielli:

Essa imagem de mulher bronzeada, de corpo esculturalmente arredondado, sensual e “caliente” já faz parte de um imaginário coletivo internacional, e desconstruí-la não depende apenas de leis ou campanhas publicitárias. Depende também de mostrar a essas pessoas as brasileiras como elas são no seu dia a dia, e principalmente, que os traços que tanto despertam fantasias nos estrangeiros, são traços culturais desse povo e como tais devem ser respeitados. (GABRIELLI, 2018, p.1)

Por isso, nesse capítulo objetivamos apresentar uma proposta metodológica realizada em aulas de Língua Portuguesa como língua adicional e sua decorrente avaliação pelos alunos, capaz de ser um instrumento inspirador para professoras/es conscientes de sua responsabilidade com relação à manutenção, ou não, das diferenças que geram submissão.

## **OS ESTUDOS DE GÊNERO E FEMINISTAS COMO PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO TRABALHO**

Como pressuposto teórico para a abordagem temática nos ancoramos nos Estudos de Gênero e nos Estudos Feministas, os quais estão intimamente relacionados. A perspectiva de gênero adotada aqui nesta pesquisa vai ao encontro da história do movimento feminista contemporâneo.

Na célebre frase de Simone de Beauvoir “Não se nasce mulher, torna-se” (1980, p.9), a autora chamava atenção para as construções sociais que implicam “ser mulher” na sociedade. Desta forma, desvia o olhar para os aspectos meramente biológicos atrelados a tal definição e abre infinitas possibilidades de se pensar o masculino e o feminino, indo além da simples dicotomia e polarização. E a maneira de tornar-se mulher está intimamente ligada aos discursos que circulam e a constituem. No caso do tema dessa pesquisa, o “ser mulher brasileira” relaciona-se com corpo escultural, pele negra (mas não muito, uma vez que a “mulata” foi a figura escolhida para exportação), exotismo, fogueira e subserviência.

---

<sup>1</sup> Temos ciência de que o termo “mulata” é repudiado pelo Movimento Negro e corroboramos com tal posicionamento, uma vez que tem sua origem na palavra “mula”, mistura entre cavalo e burro. A mulata, seria então a mistura entre brancos e

A categoria Gênero passou a ser usada de maneira distinta de sexo a partir das feministas anglo-saxãs, destacando-se, assim, o caráter fundamentalmente social das distinções pautadas no sexo. No Brasil, foi a partir dos anos 80 que as feministas passaram a adotar a palavra gênero como categoria de análise e como constituinte da identidade do sujeito.

Os Estudos de Gênero possuem caráter fundamentalmente social e enfatizam as construções sociais e históricas produzidas sobre as características biológicas. Revelam, também as desigualdades entre os sujeitos que são produzidas no campo social, mas ancoram-se no biológico.

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2003, p.22).

É preciso perceber e admitir que a hierarquia dos gêneros não é um dado natural, essencialista e imutável, mas que vai sendo construída e alimentada nas relações sociais e interpessoais para atender a interesses de poder. Aliás, a palavra poder encontra posição central nas percepções sobre diferenças de gênero. Um exemplo simples da construção dessa hierarquia pode ser percebido por meio da observação da história da humanidade. O valor, o papel e a representação das mulheres movimentam-se no tempo e no espaço. Há sociedades em que a estrutura social é marcada por uma concepção patriarcal, em que as mulheres estão no centro das decisões. Já em outras, as mulheres são impedidas de tomarem decisões, inclusive sobre seus corpos e suas vidas.

No caso do tema dessa pesquisa-intervenção, a questão de gênero é latente. Ao serem usados corpos femininos para vender a imagem do País no exterior, desumanizam-se as mulheres, objetificam-nas, coisificam-nas, viram mais um produto do capitalismo. Nos

---

negros. Como no Brasil o racismo está diretamente relacionado ao fenótipo, quanto mais escura for a cor da pele, maior vulnerabilidade ao preconceito.

anúncios publicitários essas consequências ficam ainda mais evidentes, quando tanto aquilo que está sendo anunciado quanto quem anuncia parecem estar à venda.

Mas todas essas construções são passíveis de flexibilidade, assim como se constroem discursos, narrativas, através de palavras e imagens, esses também podem ser desconstruídos. E foi justamente essa a função do material didático desenvolvido.

## **PERSPECTIVA SÓCIO-DISCURSIVA DA LINGUAGEM COMO PRESSUPOSTO TEÓRICO**

Ancoramos nossa pesquisa teórica nos estudos da perspectiva sócio-discursiva da linguagem apresentada por Bakhtin, tendo em vista a linguagem como prática social que envolve a experiência e a relação entre os sujeitos, construindo, assim, os sentidos que damos aos discursos que produzimos. A teoria bakhtiniana da enunciação traz a palavra como signo dialético e ideológico: “Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado” (BAKHTIN, 2011, p. 300).

Para Bakhtin, o fundamento de toda a linguagem é o dialogismo, ou seja, essa relação com o outro, a relação intersubjetiva estabelecida pela enunciação, constrói tanto os sujeitos quanto os sentidos do discurso. Dessa forma, o material didático desenvolvido tem como fundamento esse dialogismo, pois é por meio do diálogo com o outro que produzimos os nossos conceitos, nossas ideologias e visões de mundo, como afirma Bakhtin (2011, p. 297)

Os enunciados não são indiferentes entre si nem se bastam cada um a si mesmos: uns conhecem os outros e se refletem mutuamente uns nos outros. Esses reflexos mútuos lhes determinam o caráter. Cada enunciado é pleno de ecos e ressonância de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva.

O enunciado torna-se um produto da interação social, determinada pela situação da fala, os enunciados representam os preconceitos e estereótipos produzidos por uma coletividade, ou seja, pelo meio social em que o indivíduo faz parte, por isso é essencial que

as aulas de língua portuguesa como língua adicional (PLA) tenham como enfoque a interação entre os estudantes, proporcionando o diálogo e ampliando ou deslocando a visão de mundo que eles apresentam.

As opiniões e os pontos de vista apresentados pelos estudantes de PLA devem ser valorizados e também questionados nas aulas, pois se refletem nos enunciados desses estudantes, constituindo as relações dialógicas entre os participantes da comunicação discursiva.

Sendo assim, nossa pesquisa teve como foco a interação discursiva dos falantes, como aponta Volóchinov (2017, p. 218)

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

A comunicação discursiva não pode ser compreendida fora de uma situação concreta; língua é interação, não pode ser explicada como um enunciado isolado. Dessa forma, os estudantes de língua portuguesa como adicional precisam interagir por meio de um ou de vários enunciados, só assim é possível alcançar uma compreensão efetiva da língua e utilizá-la nas diversas situações, ou seja, nas situações concretas de interação verbal.

## **ENFOQUE INTERCULTURALISTA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Os estudos na área de ensino e aprendizagem de língua estrangeira estão, cada vez mais, dando espaço para discussões interculturais, como aponta Marcell Aquino (2012, p. 147) “o estudo de uma língua estrangeira não se restringe apenas à investigação dos aspectos lexicais e gramaticais, mas também à integração entre cultura e sociedade, que são habilidades [...]”. Tal integração deve encontrar espaço privilegiado durante as aulas.

Assim, as aulas de PLA devem proporcionar aos estudantes o contato com a cultura do país, com as construções históricas, com as representações existentes; não há aprendizado de uma língua sem o conhecimento desses aspectos culturais.

O professor de PLA tem a oportunidade de encontrar em sala de aula alunos de diferentes nacionalidades, com experiências de vida distintas. Explorar esse ambiente com debates e reflexões a partir de temas interessantes auxilia na interação entre os estudantes, proporcionando um aprendizado da língua mais eficaz e dinâmico.

A proposta metodológica apresentada neste capítulo propõe um enfoque interculturalista, buscando auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa e linguageira dos/as estudantes de língua portuguesa como adicional, ao tratar de um tema bastante polêmico como a representação da mulher brasileira do exterior.

Ao trabalhar a imagem das mulheres brasileiras no exterior, o professor estará contribuindo para a melhor convivência entre brasileiros e estrangeiros, aproximando esses da cultural local e proporcionando relações respeitadas entre os membros da sociedade.

É importante ressaltar também o papel da desconstrução nesse processo de aprendizagem. Se há uma imagem estereotipada construída, as aulas de língua portuguesa podem ser o espaço para proporcionar a desconstrução.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

O material didático elaborado para atender aos fins já explicitados nesse texto foi experimentado com dois alunos de turma de Português para Estrangeiros Nível 5. Usaremos letras para nos referir aos alunos a fim de preservar suas identidades. G, 27 anos, italiano; e Y, 28 anos, japonês .

A atividade foi desenvolvida em uma sala do bloco B do Centro de Comunicação e Expressão da UFSC, no dia 28 de novembro de 2018, no período vespertino. A turma é composta por quatro pessoas, dois homens e duas mulheres. Apenas os dois homens tinham disponibilidade em participar da proposta de trabalho. G vem frequentemente ao Brasil e costuma ficar alguns meses. Já Y está há 4 meses no Brasil a estudos, entretanto, já estudava português no Japão. A aplicação da atividade teve duração de 1h30min, tendo iniciado às 14h30 e terminado às 16h. Os alunos já sabiam do que tratava o material didático, visto que já havíamos explicitado a proposta anteriormente.

O material foca, principalmente, no debate e troca de ideias, explorando a oralidade e a capacidade de articulação de argumentos.

Dessa forma, a primeira atividade, a qual chamamos de *Tempestade de Ideias*, solicitou que os alunos falassem as primeiras palavras que lhes vinham à cabeça ao pensar em “mulheres brasileiras”. Os alunos perguntaram se gostaríamos que eles fizessem relações com a imagem que chega até seu país ou a imagem que eles mesmos tinham. Explicamos que poderia ser de maneira genérica, sem a necessidade da exposição da visão pessoal. Tanto G quanto Y fizeram questão de frizar que possuem visões diferentes sobre as mulheres brasileiras daquelas que muitos de seus conterrâneos possuem, visto que suas experiências no Brasil fizeram com que tivessem a oportunidade de conhecer a realidade. Ambos colocaram que a imagem da mulher brasileira que chega ao exterior está associada ao mercado do sexo, turismo sexual, bailarinas (passistas) que trabalham com sexo. Nas palavras de G esta seria “a imagem dos ignorantes, que não procuram conhecer a realidade.” Já com relação à imagem pessoal que possui sobre as mulheres brasileiras, G afirmou que são mulheres fortes, inteligentes, lutadoras, que possuem uma imagem mais real sobre as coisas da vida. G atribui esse comportamento à própria colonização do País, refere-se às mulheres das camadas populares, que ajudaram com sua força a construir o País que temos hoje.

Já nessa primeira atividade foi possível perceber que tanto G quanto Y não concordavam com a imagem vendida no exterior da mulher brasileira. Apesar de reconhecerem a existência de um estereótipo, ambos fizeram questão de deixar claro que essa não era a visão que possuíam, visto que se interessavam pela realidade brasileira. A seção *Para enriquecer o debate*, trouxe questionamentos para aprofundar a troca de ideias iniciada na seção *Tempestade de ideias*. Dessa forma, foram feitos os seguintes questionamentos: *Qual a imagem das mulheres brasileiras que chega ao seu país? Quais os meios pelos quais essas imagens chegaram até você? A que fatores você responsabiliza essa construção? Você concorda que a imagem das mulheres brasileiras no exterior corresponde à realidade no Brasil? Por quê?* Algumas das perguntas já haviam sido respondidas durante a primeira atividade, os alunos apenas complementaram que a imagem estereotipada chega a seus países principalmente através da mídia, das imagens que correm o mundo mostrando o carnaval brasileiro, mas, principalmente, através de filmes. Y citou como exemplo o filme “Cidade de Deus”. Para ele, esse filme influenciou fortemente a imagem

dos japoneses sobre o Brasil: um país pobre, violento, com uma população majoritariamente negra.

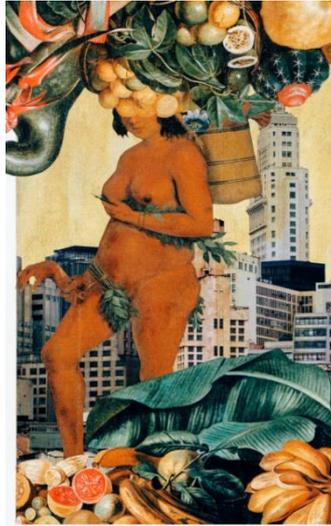
A questão racial foi colocada como outra característica presente na estereotipação das mulheres brasileiras. Para os estudantes, fora do Brasil as pessoas acreditam que praticamente só há negros e negras no País. Outro fator apontado por eles, para que isso ocorra, é o fato de que a “mulata” é a imagem de mulher brasileira corrente. G afirma que na Europa a imagem que se tem de mulher brasileira é a de uma mulher negra. Inclusive citou o fato de que na copa do mundo de 2014 os europeus criticaram a presença da modelo Gisele Bündchen no espetáculo de abertura, pois para eles ela não seria a representante ideal do Brasil. Y acrescentou que no Japão também predomina a imagem de pessoas negras. Nos livros didáticos de português para japoneses aparecem apenas pessoas negras nas ilustrações, tanto professores quanto alunos. Há um imaginário coletivo relacionado ao futebol e ao samba. Outra imagem do Brasil presente no Japão é a de que as pessoas aqui vivem em eternas férias.

Os estudantes afirmaram que não concordam com essa ideia construída sobre o Brasil e seu povo, visto que, por se interessarem pelo País, buscaram desconstruir essa imagem tanto por meio de estudos quanto por meio de suas próprias experiências em terras brasileiras. Y colocou que o embaixador do Brasil no Japão tem feito esforços no sentido de propagar uma imagem mais verdadeira, divulgando, por exemplo, a arquitetura brasileira.

Em seguida passamos para a seção *Vamos ampliar nosso vocabulário?* O objetivo dessa atividade foi ampliar o vocabulário dos estudantes estrangeiros explorando o significado de dicionário da palavra estereótipo. Essa atividade foi pensada por entendermos que a compreensão do que é um estereótipo se faz central para alcançar os objetivos do material didático desenvolvido. Tanto G quanto Y demonstraram já estar familiarizados com o significado da palavra, inclusive, usaram-na em suas falas com adequação e propriedade.

O próximo passo foi explorar a seção *De onde vem o estereótipo da mulher brasileira?* Foram apresentadas três imagens aos estudantes: a primeira, uma colagem a partir das obras de Albert Eckhout, desenhista holandês que integrou a comitiva do João Maurício de Nassau a Pernambuco em 1637 e que dividiu com Frans Post a tarefa de retratar o Brasil para os europeus.

Imagem 1- Colagem a partir das obras de Albert Eckhout



Fonte: Folha.uol<sup>2</sup>

Em suas obras já é possível perceber a sexualização das nativas brasileiras, com seus corpos nus representados de forma exótica, com elementos tropicais e sensuais. G questionou se realmente o intuito do artista era representar sensualmente as nativas brasileiras ou se simplesmente essa não era a forma com que os europeus as viam. Para ele, o choque cultural fez com que houvesse a predominância desses elementos em sua obra. O italiano também faz uma crítica aos europeus, questionando “quem somos nós para julgar ou para dizer que este modo de viver está errado?”. É possível perceber que o estudante realmente se propôs a desconstruir e questionar as imagens sobre o Brasil. Y também menciona as diferenças culturais entre seu país, o Japão, e o Brasil como característica preponderante para o estranhamento. Para ele, no Japão há uma cultura mais rígida com relação ao toque.

A imagem seguinte a ser analisada foi um pôster da Embratur, de 1982. Nele uma mulher de biquíni é a garota propaganda para chamar

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2017/02/1855524-imaginario-sobre-o-brasil-no-exterior-permance-marcado-por-estereotipos.shtml>. Acesso em 20 nov. 2018.

os estrangeiros a visitarem o Brasil. Conversamos sobre o quanto esse tipo de postura por parte do governo pode ter contribuído para que se mantivesse uma imagem equivocada sobre o País e sobre as mulheres. Os estudantes estrangeiros acreditam que os responsáveis por essa ideia que se faz do País no exterior são os próprios brasileiros, visto que o que chega até eles sai daqui, em forma de produtos culturais.

Imagem 2 – Banner da Embratur 1982



Fonte: (LEITE, 2017, p. 16)<sup>3</sup>

A terceira e última imagem analisada foi a da modelo Valéria Valenssa, estrela das vinhetas de carnaval da Rede Globo de Televisão de 1990 e 2005. Os dois estrangeiros não conheciam a “Globeleza”, e mostraram-se bastante impressionados com sua beleza. Também chamou-lhes atenção o fato de ela estar completamente nua e de aparecer dessa forma em uma TV aberta. Y disse que para os japoneses é inacreditável o fato de o governo distribuir preservativos para a população no carnaval. Para eles, esse reconhecimento da liberdade sexual não acontece no Japão, onde as pessoas são mais reservadas. G colocou que quem conhece o Brasil de verdade sabe que a maioria das mulheres daqui não são como a Globeleza. Aliás, ela representa uma

---

<sup>3</sup> Disponível em:<http://repositorio.unb.br/handle/10482/23237>. Acesso em: 20 nov. 2018.

minoria, mas em seu país acredita-se que a maioria das mulheres brasileiras sejam assim. Y acrescentou que tem ciência de que a modelo representa apenas um aspecto e que existem outras mulheres, mas a imagem sensual e relacionada ao samba é realmente predominante. G não viu em Valéria Valenssa uma responsabilidade pela construção do estereótipo, pois para ele esse é o trabalho da modelo, seu modo de viver e de ganhar a vida. Para ele é simples entender que ela não representa a totalidade das mulheres.

Imagem 3 - Valéria Valenssa, estrela das vinhetas de carnaval da Rede Globo de Televisão de 1990 a 2005



Fonte: Globo.com<sup>4</sup>

A atividade seguinte consistiu em ler uma adaptação do texto *A mulher brasileira existe, mas não para satisfazê-los*, de Aline Valek, publicado em 18 de junho de 2014 (período da copa do mundo no Brasil), na revista Carta Capital. Pedimos para que os alunos realizassem a leitura e em seguida respondessem às perguntas. Durante a leitura, eles foram destacando algumas partes que lhes chamaram atenção para discutirmos. No terceiro parágrafo do texto há o seguinte:

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://extra.globo.com/famosos/apos-brilhar-em-evento-de-carnaval-valeria-valenssa-diz-nao-deixei-de-servir-deus-22300623.html>. Acesso em 20 nov. 2018.

Os estrangeiros que compram essa imagem da mulher brasileira e vêm para o nosso país acreditando que estamos aqui para servi-los (inclusive vários deles vindo alimentar uma rede de exploração sexual que muitas vezes vitima crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social) certamente são parte do problema; tanto quanto os brasileiros, que, consciente ou inconscientemente, reforçam esse machismo que nos despe não só de roupas, mas de humanidade.

O aluno G destacou a parte *tanto quanto os brasileiros*. De acordo com suas colocações, é preciso que os brasileiros se responsabilizem por seus problemas. O machismo, o desrespeito com que as mulheres brasileiras são tratadas não é algo que veio de fora, trazido pelos estrangeiros, pois os próprios homens brasileiros também são machistas e desrespeitam suas mulheres.

Outro ponto levantado pelos estudantes é que tudo faz parte da economia. Então, se há essa imagem externa sobre as mulheres do País é porque provavelmente isso seja rentável, gere lucros. Y observou que o que aconteceu com as mulheres brasileiras durante a copa do mundo no Brasil também aconteceu com as mulheres russas na copa de 2018. Acrescentou que, inclusive, brasileiros ficaram mundialmente conhecidos por terem desrespeitado uma mulher russa em um vídeo no qual repetem uma frase com alusão ao órgão genital feminino. A mulher, sem saber do que se tratava por não conhecer o idioma, apenas repetia constrangida. Y vê uma aproximação entre a imagem das mulheres russas e brasileiras, conhecidas mundialmente por sua beleza, pois tanto as russas quanto as brasileiras, por mais distintos que sejam os estereótipos, chegam ao Japão como belezas exóticas, por serem diferentes da população japonesa.

A pergunta *Na sua opinião, qual a melhor forma de abordar uma mulher pela qual você se interessou?* deixou os estudantes receosos, dada a sua subjetividade e individualidade do questionamento. G começou respondendo que acha que a aproximação tem que ser leve, construída com cautela, sem estratégias, tentando respeitar as pessoas e tentando construir um pensamento, uma ideia. Tem que ser natural, no sentido de que as duas pessoas queiram. Já para Y é necessário primeiro conhecer bem a pessoa; para ele causaria um incômodo estar com uma pessoa que não conhecesse muito bem. Essa pergunta foi feita para refletirmos sobre aquilo que, independentemente da cultura,

é universal. Para que duas pessoas se relacionem, o consentimento e o respeito são válidos em qualquer país, em qualquer época.

Deixamos como indicação na seção *Ampliação de Linguagens*, do material didático, o vídeo *Mulher brasileira é só bunda e carnaval?* e em seguida pedimos que eles escrevessem um parágrafo sobre o tema: **Estereótipo das mulheres brasileiras no exterior**, abaixo transcrito:

**Produção textual do aluno G:**

*A imagem da mulher moncemo que é discutida nesta matene corresponde ralmente com a visão que muitas pessoas tem dela no meu país. Como discutido com a prof. Maria Gabriela essa imagem foi construído e vendido no tempo. Na minha experiência eu tive a oportunidade em primeira pessoa de desconstruir esta perspectiva, mas sei bem de apresentar uma minoria. Por isso acho muito importante que matenos como esse me ajudam com mais preferência ao conhecimento de quem realmente quer entender o Brasil.*

**Produção textual do aluno Y:**

*É um tema que tem muito a ver com machismo, a história do país e conomia e, é um tema bem complicada. Entretanto, se se ligar essa questão com estudo linguístico, na minha opinião, é uma questão de aprofundamento e aperfeiçoamento da língua. Para aprender a língua melhor, é lógico que precisa mais de detalhe da cultura do país falante dessa língua. E se um estrangeiro estudar bem a cultura do Brasil, deixará esses estereótipos mencionados nesse material.*

É possível perceber que os dois alunos reconhecem a existência do estereótipo de mulheres brasileiras abordado pelo material didático em questão, bem como a importância de se abordar aspectos relacionados à cultura nos materiais didáticos para o ensino de Língua Portuguesa como adicional. Também fica nítido o fato de quem ambos deixam claro que, por terem interesse no Brasil e por terem experienciado conhecer o País, a imagem que foi construída em seus países não faz mais parte de seus imaginários.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se dizer que a proposta do material didático aqui analisado, de trabalhar sob uma perspectiva intercultural o ensino de Língua Portuguesa como adicional, foi bem sucedida. Mesmo tendo

sido desenvolvida em uma versão piloto, percebemos que a temática escolhida para ser abordada por meio do material despertou o interesse dos alunos e fomentou um rico debate.

A hipótese da imagem sexualizada das mulheres brasileiras se confirmou, mas através das atividades foi possível ter contato com outras formas de ver e entender a questão. Um ponto interessante foi a responsabilização dos brasileiros por aquilo que chega ao exterior. Entretanto, os alunos não se restringiram a essa reflexão, considerando o machismo mundial como um dos fatores responsáveis. O desinteresse por parte de alguns estrangeiros em conhecer verdadeira e realmente a cultura, os costumes, a arte e o povo do país da língua a qual estão estudando também foi mencionado. Outro fator interessante foi a menção aos materiais didáticos para ensino de Língua Portuguesa no exterior, que muitas vezes trazem imagens que apenas reforçam os estereótipos.

Dessa forma, a importância de abordagens como a proposta por nós no material *Estereótipo das Mulheres Brasileiras no Exterior* se mostra tão necessária quanto urgente, de modo que possam contribuir para um ensino de língua real e capaz de inserir os estrangeiros dispostos a aprender o idioma, não apenas no mundo da língua portuguesa, mas também que possibilite o uso em situações reais de interação.

Com a atividade desenvolvida foi possível perceber que professoras/es de Língua Portuguesa como adicional podem experimentar diferentes dinâmicas em sala de aula, olhando para os aspectos multiculturais envolvidos no processo de ensino.

## REFERÊNCIAS

- AQUINO, M. Interculturalidade e conhecimentos linguísticos em aula de Português Língua Adicional. In: DELL'ISOLA R. L. P. (Org.) **Português Língua Adicional** – ensino e pesquisa. Recife: Editora Universitária, 2012. p.147-155.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BEAUVOIR, S. de. **O Segundo Sexo**, v.I, II. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

CAMINHA, P. V. de. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. [1500]. Disponível em: <http://www.culturabrasil.org/zip/carta.pdf> Acesso em: 18 nov 2018.

DAMIANI, M. F. Sobre pesquisas do tipo intervenção. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP – Campinas (SP): Junqueira & Marin Editores. Livro 3 - p. 2.882- 2.890, 2012. Disponível em [http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endiipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/2345b.pdf) Acesso em: 4 dez. 2018.

GABRIELLI, C. P. **Sexualidade, identidade e imagem das brasileiras no turismo**. Disponível em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/gt10-sexualidade.pdf>. Acesso em 3 dez. 2018.

LEITE, C. A. **A representação da “mulher brasileira” construída pela EMBRATUR entre 1966 e 1985**. 2017. p 173. Dissertação – Mestrado Profissional em Turismo. Universidade de Brasília.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

VOLOCHINOV, V. N. A interação discursiva. In: \_\_\_\_\_. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 201-225.



# REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIRO EM SÃO LUIS DO MARANHÃO

Maria José Nélo

## INTRODUÇÃO

Este artigo situa-se na área de ensino do Português como Língua Estrangeira (PLE); apresenta reflexões circunstanciais pertinentes a aulas ministradas a alunos africanos, em condições de acolhimento no Maranhão. Trata do material didático e do ensino de português, variante brasileira, delimitado tematicamente por alimentação e culinária, com a finalidade de realizar o ensino de língua permeada pela cultura e pela história do povo que a fala e, por extensão, daqueles que a aprendem.

Assim sendo, ensinar português, como língua estrangeira, é responsabilidade colossal, pois é por intermédio da língua que o aluno apropria-se da leitura da palavra e da leitura de mundo (FREIRE, 1982) para interagir em diferentes situações sociais. Pela língua que aprende poderá compreender a cultura do outro e reconhecer a própria e, assim, obter melhor condição para, no mundo diferente de suas cognições socioeconômicas, viver bem. Certamente, a efetivação de um trabalho adequado para a realidade dos alunos torna-se gratificante e envolvente, em especial, para aqueles que deixam para trás muitas histórias, familiares, sonhos e passam a projetar mundos possíveis em outros territórios.

Nesse contexto, ensina-se e aprende-se num movimento contínuo, de modo que o professor tem por pressuposto a situação do 'outro' em 'outro lugar'; tendo-se por orientação o objetivo geral de promover ações aplicáveis ao ensino de língua e cultura do português, variante brasileira, para falantes de mais de uma língua/dialeto africano, uns analfabetos, outros em níveis de escolaridades diversas; e por objetivos específicos: sensibilizar os alunos sobre a aquisição da língua portuguesa e da cultura brasileira em ambiente natural de sala aula e em outros ambientes; propor o uso de material didático como base para elaboração de práticas de aulas de modo a adequá-los às necessidades

dos alunos, com vistas a falar, ouvir, ler e escrever em português; e de explicitar relações e diferenciações culturais que se revelam nas práticas do cotidiano de brasileiros e estrangeiros no decurso das aulas.

A partir dessas considerações, a seguir, destacam-se as pesquisas dos estudiosos sobre o ensino de língua e de cultura numa transversalidade temática de alimentação e comida prestigiada em pesquisa de autores brasileiros, como Queiroz (1975), Frieiro (1982), DaMatta (1998). Na seção seguinte, ressaltam-se as dimensões atribuídas à metodologia e aos procedimentos ocorrentes no livro didático para refugiadas e refugiados versus as necessidades dos alunos e a adequação do material didático usados nas aulas de PLE, com intuito de que os alunos pudessem saber-dizer e saber-fazer em diferentes situações comunicativas oral e escrita. Na última seção, enfatizam-se as considerações acerca das possíveis relações e diferenciações culturais reveladas nas aulas PLE como práticas socioculturais e identitárias do brasileiro versus o ‘outro’ estrangeiro.

## **REVISÃO DA LITERATURA SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA E DE CULTURA: ALIMENTAÇÃO E CULINÁRIA**

As correntes teóricas fundamentaram as práxis das aulas desde as competências e habilidades de falar, ouvir, ler e escrever dos alunos, tal como assegura Geraldi (1997) que, no “ensino de Língua Portuguesa, uma resposta ao ‘para que’ envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação” (p. 41). O autor explicita essa concepção para o ensino de língua para nativos, porém não é diferente para o ensino de estrangeiros, pois uma e outra afirmativa sobre linguagem e educação se fazem presentes na articulação metodológica circunscrita em pesquisa, hipóteses e observações assumidas pelos docentes e, na mesma direção, pelos aprendizes que buscam inserção nas relações com a produção cultural e com o mundo do trabalho. Assim, ensinar língua é também orientar relações de similaridade e diferenciações culturais.

Compreender os diferentes contextos de ensino de língua portuguesa para estrangeiros nos ajuda a pensar a vida e a enfrentar as adversidades do cotidiano. Das adversidades próprias da prática docente, as motivações do professor decorrem do olhar cuidadoso sobre os fatores importantes do ensino-aprendizagem, do criar e recriar diálogos com as

pesquisas e com o público alvo, e de uns com os outros. Por isso, não se pretende, em momento algum, aderir a um melhor método ou uma teoria supostamente mais assertiva, capaz de dar conta do ensino de PLE, porque cada situação é ímpar e constitui o novo, o inusitado. Nesse sentido, privilegiam-se as dimensões de referenciais da língua e da cultura ou de linguístico-cultural(is) como uma condição do indivíduo em outro meio sociocultural e do interesse de aprender a língua portuguesa.

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem história antiga para um país colonizado, “mas a consciência de área profissional e científica não passa de duas décadas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 159) e requer a compreensão de que a “cultura é para o homem o seu conjunto de crença, conhecimentos e técnicas, além do modo de pensar e agir formulados durante a história de seu grupo ou sociedade” (ALMEIDA FILHO, 2011, p.160). Assim, pode-se depreender que a interação humana é guiada pelos princípios culturais do grupo a que cidadãos pertencem.

Se a cultura emana da condição social via linguagem, pode-se afirmar que é por meio da língua que se dá o constante reajuste do ensino de língua e de cultura. Conforme Almeida Filho (2011, p. 160), o ensino de cultura da língua–alvo e “do processo de aquisição marcado pela desestrangeirização”, não é abarcado pelos manuais didáticos, pois autores e professores abusam de “[...] tópicos da vida social cotidiana e da família estereotipada e feliz numa sociedade idealizada” (ALMEIDA, 2011, p.160). Além disso, certos tópicos culturais não aparecem nos livros; assim, compete ao professor complementar informações de acordo com a realidade da sala de aula.

Com ideias similares sobre o ensino de língua e de cultura, Silveira (2004) versa que a cultura é “um conjunto de tradições e valores que guiam as atitudes das pessoas e pode constituir respostas para seguintes indagações: ‘quem somos’, ‘quem você é’, ‘quem ele é’, ‘o que pensamos que somos’ e ‘o que queremos ser’.” (p. 152). Implica dizer que, na prática de ensino e de seleção de material didático para aulas de PLE, é relevante considerar crenças, saberes, normas, técnicas, hábitos formulados e partilhados historicamente, na e pela linguagem verbal e não verbal, constituído por fator identitário do brasileiro e do aprendiz.

São essas questões causadoras de embate para a seleção e aplicação do material didático em aula PLE. De um lado, situam-se as dúvidas do regente das aulas; do outro, as expectativas e conflitos dos aprendizes. Para Silveira (2004), a cultura é uma forma de identificação,

isto é, implica uma identidade social a qual se constrói, cognitiva e socialmente, mediante as experiências dos sujeitos, ao atribuírem sentidos ao mundo social e interagirem entre si. A significação é relativa ao mundo e aos seus acontecimentos e é compartilhada por consenso pelos membros de uma mesma comunidade. Nesse sentido, “pode-se dizer que a identidade cultural de um país é um modo de ser nacional, ainda que haja variedades/variações culturais específicas de cada grupo” (SILVEIRA, 2004, p. 145).

No que tange à cultura, DaMatta (1998, p.17) considera a cultura como um estilo, um modo e jeito de fazer coisas de um povo, que constrói como identidade ser diferente em relação ao outro; similar, quando se identifica com esse outro, e diversidade, quando incorpora o modo e o jeito de fazer dos outros. Nessa concepção, situa-se o ensino de PLE, em que se busca uma unidade na diversidade cultural dos grupos sociais, e a possibilidade de encontrar uma unidade extra grupal foi demarcada pela designação lexical da culinária maranhense.

No que tange à alimentação e culinária, há estudos desde o Brasil colonial. Esses estudos privilegiam histórias diversas sobre costumes, hábitos e modos de o povo brasileiro transformar os alimentos *in natura* em comida de cotidiano; realçam as influências dos diferentes povos, festividades, danças, bebidas e comidas; quem faz a comida, como é servida, o que pode ou não ser ingerido, conforme crenças populares e religiosas. Essas informações estão catalogadas na história popular, na literatura e nos estudos científicos, tal como se observa nas pesquisas realizadas por Queiroz (1975), Frieiro (1982), DaMatta (1998). Tendencialmente, esses estudiosos tratam da culinária como elemento essencial à vida e não como ensino de língua portuguesa para nativos, menos ainda para estrangeiros.

Nas publicações de Queiroz (1975), a pesquisadora situa o estudo sobre culinária nos romances portugueses e brasileiros do século XIX. Nesse período a mesa brasileira se relaciona com a portuguesa; no século XX, a autora restringe a arte da gastronomia à realidade da literatura brasileira, e acrescenta que a leitura literária proporciona ao leitor a produção de sentidos, possibilita decifrar palavras, costumes, hábitos, entretenimentos, crenças e consome ideias pela visão do outro e do que o leitor constata no dia a dia.

Para Frieiro (1982), a culinária é arte de armazenar os saberes e fazeres em memórias escritas, ou seja, é a arte de transformar comidas

e alimentação por profissionais. Estes, por sua vez, são guiados por crenças e modos de transformar alimentos *in natura* em comida, recorrem às influências de novos hábitos das cozinhas estrangeiras: francesa, italiana, inglesa, por exemplo. Considera que todas foram colocadas na mesma panela na formação dos sabores da culinária brasileira.

Nessa perspectiva, DaMatta (1998), ao fazer referência aos alimentos crus, menciona que “[...] o cru se liga a um estado natural, ao passo que o cozido se relaciona ao universo socialmente elaborado que toda sociedade humana define como sendo de sua cultura e ideologia” (p.52). Dessa constatação, sublinha a primazia de integrar os fatores relacionados à comida como estratégia de promover e permitir a pensar o mundo sensorialmente, a partir da leitura da palavra e da leitura de mundo (FREIRE, 1982), sem se adotar a leitura como manual de instrução, mas de múltiplos saberes e fazeres. O importante é conhecer a cultura do outro e respeitar o diferente e as diferenças de uma e de outra cultura.

São esses elementos de construção que requerem atenção na prática de ensino de PLE, como ratifica os preceitos associados por Rios (2008) sobre saber e sabor. Ao tratar de pesquisa e ensino, essas palavras têm a mesma origem etimológica. Conhecer o mundo é sentir o seu gosto, que se experimenta não apenas pelo paladar, mas pelo conjunto dos sentidos, ainda assim insuficientes para se dizer o mundo e os sentimentos.

Para a autora, o mundo é do tamanho do conhecimento que se tem dele. “Alargar o conhecimento, para fazer o mundo crescer e apurar sabor, é tarefa de seres humanos. É tarefa, por excelência, de educadores.” (RIOS, 2008, p. 24). Compete ao professor de PLE a tarefa de construção de materiais de ensino para dar conta das necessidades da sala de aula, com sabor para apurar o saber.

Ainda sobre o ensino, Travaglia (1996, p. 10) afirma que não há bom ensino sem o conhecimento profundo do objeto de ensino; assim, concebe-se o ensino de português como língua estrangeira, desde os materiais usados como elementos que dão forma até ao que se realiza na sala em função de opções capazes de possibilitar aos alunos trilharem vários caminhos; e o professor, este deve estar atento para optar por condições pertinentes e produtivas ao desenvolvimento das aulas.

## DIMENSÕES METODOLÓGICAS E PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

O curso de ensino de língua portuguesa oferecido, no período de junho a julho de 2018, pela Universidade Estadual do Maranhão, para vinte alunos, oriundos do Senegal, Guiné Equatorial, Nigéria e Serra Leoa, teve por finalidade promover situações comunicativas numa inter-relação de língua e de cultura. Um dos temas tratados em aula teve por propósito pôr em evidência a maneira de ser, agir e transformar a culinária em saber e sabor.

O recorte temático das aulas envolvendo alimentação e culinária deve-se ao fato de eles reportarem um estranhamento em relação à comida a que tinham acesso em São Luís (MA) desde que foram resgatados. Em maio de 2018, vinte e seis africanos encontravam-se em um bote-salva-vida, sem água e sem comida, à deriva na Baía de São José, região pesqueira, próximo à cidade de São Luís. Um barco pesqueiro prestou os primeiros socorros e informou às autoridades federais sobre as condições dos sobreviventes resgatados. Destaca-se, ainda, que a maioria dos alunos são falantes de duas ou mais línguas referentes a grupos étnicos de seus respectivos países, e terem sido escolarizados em árabe; outros, em árabe e francês; alguns, em inglês, e outros eram semianalfabetos (desenhavam) reproduzindo apenas o próprio nome.

Diante dessa diversidade e das condições escolares, as aulas foram realizadas em pequenos grupos de alunos, cujos professores foram colaboradores alunos/professores do curso de Letras da UEMA, que, individualmente, acompanhavam aqueles alunos que apresentavam mais dificuldades. Dessa constatação, por unanimidade, privilegiou-se o tema alimentação e culinária nas aulas. Os motivos foram o estranhamento do período do Ramadã, da comida maranhense e de haver alunos que antes trabalharam como cozinheiro.

Esses aspectos relativos a saberes e fazeres impulsionaram encontrar caminhos produtivos e eficazes concebidos por pesquisas, hipóteses, observações, aplicação e constatação já realizadas no ensino de PLE. Somaram-se a essas estratégias o livro *Português do Brasil para refugiadas e refugiados. Pode entrar* (OLIVEIRA et al., 2015). O livro é composto por doze capítulos temáticos: 1– Cheguei ao Brasil; 2– Raça e etnia; 3– Sociedade e educação; 4– Direitos das crianças; 5– Igualdade de gênero; 6– Eu quero trabalhar; 7– Respeitar os diferentes; 8– Saúde

e o SUS; 9– Transportes públicos; 10– Liberdade de crença; 11– História do Brasil; e 12– Todos(as) por um(a). Esses capítulos estão distribuídos em 139 páginas.

De todos esses capítulos, aqui, interessa dar evidência ao capítulo 7 – Respeitar os diferentes, que inicia na página 56 e se estende até a 66. Nessas páginas, há propostas de diálogos, estudo de vocábulos e imagens de frutas, verduras e legumes, exercícios de leitura e de intervalos para completar, dicas importantes de cuidados na cidade, alimentos *in natura* e alimentos processados, sinais de libras, gramática: advérbio de lugar e verbo no passado. Dessa diversidade de tópicos, buscou-se restringir aos tópicos **alimentos *in natura* e alimentos processados**, como ponto de partida para promover as atividades das aulas aplicadas ao oral e à escrita, para que os alunos fizessem exposição oral sobre o período do Ramadã, tendo em vista que a maioria deles segue princípios religiosos muçulmanos. Para complementar as aulas sobre alimentos e culinária, foi selecionada a crônica maranhense “Quitutes da cidade”, de autoria do escritor Astolfo Serra (1965), que a publicou no Jornal Imparcial, depois a publicou no livro *Guia histórico e sentimental de São Luís do Maranhão* (SERRA, 1965).

Inicialmente, os alunos leram e representaram teatralizando as leituras propostas comparando-as com a realidade da cultura dos referidos alunos; os tópicos ocorrentes no livro em pauta, mas não houve interesse por parte dos alunos em acrescentar nada além das atividades ofertada. Com a leitura da crônica “Quitutes da cidade” e com o incentivo de usarem o celular para buscarem significados, sentidos dos vocabulários, expressões e imagens motivadas pelas palavras ocorrentes na crônica, os alunos passaram a perguntar sobre modo de vida dos maranhense, como se comportavam em casa, como solicitar informações, como realizar compras etc; narraram sobre os princípios religiosos, falaram de seus estranhamentos sobre culinária, modos de relações hierárquicas entre eles, da pretensão de permanecer no Maranhão ou em outros estados brasileiros.

Assim, pode-se depreender que o procedimento metodológico filia-se às práxis teórico-aplicadas concernentes às necessidades dos aprendizes e às buscas de garantir um trabalho sistematizado por ações orais e escritas no ensino-aprendizagem de língua portuguesa variante brasileira, no que diz respeito à ampliação da capacidade de

compreensão, ao estabelecimento de relações culturais próximas à realidade cotidiana dos aprendizes.

Do conteúdo didático ocorrente no livro *Português do Brasil para refugiadas e refugiados. Pode entrar* (OLIVEIRA et al., 2015) às estratégias e discussões das propostas de cada tópico, em geral, buscou-se aplicar ações envolvendo atividades orais e escritas realizadas nas aulas, a exposição individual e dialogal dos alunos, a consulta de vocabulários sobre alimentação e culinária, temáticas contempladas nas aulas, com vistas a provocar a participação dos alunos. Estes, por sua vez, retomaram as experiências vivenciadas e os estranhamentos causados pelo modo de fazer e servir as comidas na culinária maranhense, conforme descrito mais adiante.

Metodologicamente, primeiro, os alunos foram orientados a ler os quatro recortes do livro: 1) diálogo; 2) vocabulário; 3) Observe as afirmações para relacionar frases com as imagens; e 4) alimentos processados e ultra processados. A princípio, houve pouco interesse dos alunos por tratar-se de situação conhecida. No entanto, a partir da temática “você sabia...”, foi solicitado aos alunos a leitura da crônica “Quitutes da cidade”. Neste texto, os aprendizes demonstraram interesse de falar sobre religiosidade, formação de grupos étnicos, culinária, festividades, costumes deles e dos estranhamentos vivenciados em São Luís (MA).

Para diagnosticar o interesse dos alunos pela leitura e efetivar a participação em debates sobre as relações sociais em contexto diferentes como restaurante, compra de alimentos em mercado e feira livres, o fazer e o servir a comida, apresentam-se os recortes que se complementam nas construções coletivas mediadas pelos professores.

#### **a) Do recorte 1 -leitura e encenação - “Diálogo”**

Nessa atividade, os alunos foram orientados a lerem individualmente e em dupla o diálogo, encenando como se fossem dois personagens frequentadores de restaurante.

Chamou a atenção dos alunos de formação escolar árabe o uso de sinalizações, no final das frases, como indicadoras de entonação da voz e de intencionalidade de pergunta, surpresa e afirmação. Porém, consideram estranho o ponto para redução de palavras (Sra.) e dois pontos para indicar a fala do personagem.

## 7.1 DIÁLOGO

A Sra. Dandara usa bengala e vai a um restaurante:



Júlio (garçom): Boa tarde, como posso ajudar a senhora?

Sra. Dandara: Boa tarde, tem mesa disponível?

Ele: Tem sim. É apenas para a senhora?

Ela: Sim.

Ele: Permita-me que eu leve a senhora até uma das mesas.

Ela: Claro, obrigada.

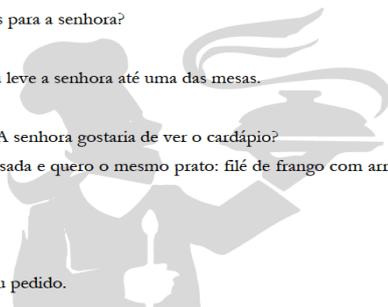
Ele: Pronto, aqui está. A senhora gostaria de ver o cardápio?

Ela: Não preciso. Já comi aqui na semana passada e quero o mesmo prato: filé de frango com arroz e purê de batata.

Ele: Sim, senhora. E para beber?

Ela: Pode ser um suco de abacaxi, por favor.

Ele: Está ótimo. Fique à vontade e já trago seu pedido.



Para os alunos, esse diálogo não representa o cotidiano deles, pois estão habituados a comer legumes, verduras, condimentos, arroz, carnes cozidas em uma mesma panela. Ir ao restaurante é algo raro.

## b) Do recorte 2 –leitura - vocabulário

Para os alunos, a maioria das frutas, legumes e verduras fazem parte do hábito alimentar deles, porém o modo de transformação e de ingestão é que se diferencia. Para eles, fruta como abacate come-se somente em saladas salgadas. No Brasil, é mais consumida com açúcar ou em algumas saladas.

### 7.2 VOCABULÁRIO:

Conheça algumas frutas, legumes e verduras:



As imagens facilitam a identificação pelos alunos das frutas, dos legumes e das verduras. Eles ressaltaram que a globalização comercial promove a circulação desses produtos, os quais lhes são familiares, por

já existem em seus países de origem. Porém, ao chegar no Maranhão, experimentaram outras frutas e legumes: cupuaçu, bacuri, buriti, sapoti, pitomba, cajá, jaca, abobrinha, jão'gome (espécie de verdura leguminosa), quiabo, maxixe, coentro, cebola palha (cebolinha verde) que não constam no livro.

### c) Do recorte 3 - observe as afirmações para relacionar frases com as imagens -

Nessa proposta de atividade, foi possível tratar das questões temporais dos verbos no passado (conforme ilustração a seguir), os quais foram motivados pelas atividades do livro didático e adequados à realidade vivenciada pelos alunos. Para tanto, foi sugerido aos alunos que expusessem o que tinham experimentado de comida, desde que haviam chegado a São Luís. Eles explicaram: “comemos arroz de cuxá; arroz com feijão; beijus de tapioca; bolo de tapioca, manuê de milho (bolo de fubá); castanhas de caju e castanhas do Pará.

**Observe as afirmações feitas abaixo e indique com a letra correspondente qual é a ilustração:**

- a) Comi brócolis no almoço.
- b) Ontem servi pudim para a cliente.
- c) Assei na brasa alguns bifés.
- d) Mexi massa para bolo até ficar exausto.
- e) Experimentei o molho que fiz, está ótimo!
- f) Fritei a carne na chapa.



Ao fazer referência à comida, os alunos mencionaram que a repetição de arroz, feijão e carne, oferecidos no almoço e no jantar, torna as refeições pobres e repetitivas, não há os efeitos de colorimento de legumes, verduras, carnes/peixes e condimentos que são cozidos juntos com o arroz, na cultura deles.

### d) Do recorte 4 – alimentação - processados e ultraprocessados

Esse tópico promoveu pouco interesse dos alunos, tendo em vista que a maioria comentou que come os derivados de trigo de manhã,

por exemplo: pão, leite e café; e os almoços e jantares são alimentos cozidos numa única panela, porém servem em duas tijelas grandes: uma para as crianças e outra para os adultos; e que comem com a colher natural: a mão.

## 7.5 ALIMENTOS PROCESSADOS E ULTRAPROCESSADOS

### Você sabia?

Segundo o **Guia Alimentar para a população Brasileira**, o consumo alimentar deve ser pensado com as três categorias de alimentos:

-  Alimentos *in natura* (produtos naturais, conforme vimos no “Vocabulário” desta unidade, ou também alimentos minimamente processados, como o arroz cozido);
-  Alimentos Processados (fabricados pela indústria adicionados de sal, açúcar ou outros ingredientes para torná-lo mais saboroso);
-  Alimentos Ultraprocessados (são formulações industriais feitas exclusiva ou majoritariamente de substâncias extraídas de alimentos ou até sintetizadas em laboratório).

Circule os alimentos ultraprocessados, que devem ser consumidos na menor quantidade possível para manter uma dieta saudável:



Quais alimentos *in natura* ou minimamente processados você mais consome?

Devido à pouca discussão promovida por esse tópico, foi sugerida a leitura da crônica e, para facilitar a compreensão dos alunos, foi sugerido o uso de celular, para que obtivessem significados e sentidos das palavras, tivessem noções por imagens do *Google.com* sobre informações de palavras e expressões por eles desconhecidas.

### e) crônica

A partir da leitura do texto, os alunos deveriam retomar, oralmente, costumes, cultura, culinária, crenças, religiosidade e relações sociais, modos de fazer e servir a comida, isto é, desde os procedimentos de transformações de alimentos em pratos saborosos,

até frutos e frutas sazonais comuns nas feiras livres de São Luís. A crônica mantém um teor atemporal.

A cozinha da cidade não oferece grandes pratos, nem é rica de variedades. Predomina geralmente a fartura de pratos à portuguesa. Mas nem por isso, desapareceram de todo os quitutes regionais.

É certo que, nestes tempos, quase ninguém conhece, ali, o decantado “arroz de cuxá”, espécie de angu feito com especial cuidado e que foi, outrora, o prato mais afamado de S. Luís; arroz de cuxá imprescindível em todas as mesas; e que era, como o vatapá baiano, a nota mais popular da terra das palmeiras; casas ricas da terra, dos nobres da cidade, como existia, também, na cuia do pobre e era até apregoado nas ruas por negras respeitáveis.

Esse arroz, de que Aluísio de Azevedo se serviu para uma nota regionalista no seu “O Mulato”, já não existe mais! É outra tradição que desapareceu da cidade histórica. Que pena!

De pratos típicos ainda há as “tortas” de camarão feitas em azeite de gergelim, em frigideiras de barro, com os deliciosos camarões de Alcântara ou Guimarães.

As *paneladas* são brutalmente indigestas, mas deliciosas a valer; os *xambaris*, cozidos típicos; as peixadas de escabeche quente; os leitões de forno. Existem pratos regionais como “casquinhos de jurarás” (muçua ou pequenos quelônios), caranguejos de forno, jaçanãs, com arroz.

Em matéria de doces variados é o cardápio. Doces de “bacuri”, de “murici”, de “buriti”, de “cupuaçu”. Cajus-secos, caju em calda.

Quitutes secularmente vencedores como beijus-sicas, beijus, pés-de-moleques, bolos de tapioca. Sorvetes especiais de Jussara (açai), de maracujá do mato, de cajazinho. Não é abundante o uso de doces importados.

Toda casa fabrica seus doces para sobremesa e para as visitas.

E que fartura!

As frutas regionais são variadíssimas. Bananas ótimas, de qualidade e comuns; ananás, abacates, mamão, araçás, jambos, cajus maduros deliciosos. Mangas admiráveis e jacas tão enormes que dariam sobremesa para três famílias.

Atas (frutas de conde ou pinha) bem crescidas e doces. Nada há que desbanque o cardápio de frutas, os saborosíssimos saptotis da cidade, ou as saptotas! São tão perfumadas, tão delicadas ao paladar, que até parecem um pudim, que Deus miraculosamente fabricasse naquelas terras árvores pejudas de frutos maduros. O coco de praia é abundante e barato.

Os pregões de rua passam anunciando a fartura da cidade. É tanta fruta regional que não há como escolher, tal a variedade e a gostosura das mesmas. Uma fruta é tipicamente solidarista em S. Luís: a melancia. Tempo de melancia é tempo de agradáveis reuniões em certos bairros.

Numerosas famílias vão, por exemplo, à praia do Caju, somente para comer melancia madura, tão maduras quanto maravilhosamente doces. Bocas alegres de jovens felizes mergulham nas polpas vermelhas das melancias na mais popular das gulodices da terra!

Após leitura, os alunos consideram a crônica provocadora de discussões, desde a influência do colonizador português, dos nobres da cidade, do título do livro “O Mulato”, dos quitutes, das designações de comidas, do nome dos animais e aves, das gostosuras das frutas regionais, do modo de vender os produtos, por “pregões”, e, principalmente, de saberem da importância das mulheres africanas na cozinha e na culinária maranhense.

A partir dessas discussões, todos os alunos passaram a participar das aulas, falaram sobre o Ramadã, da formação familiar na cultura muçumana, em especial, do casamento, do papel do homem e da composição familiar com até quatro esposas, das competências de trabalho dessas mulheres em casa e as atenções para com o marido.

Tornaram-se assunto de discussão e de exploração temática, as refeições e o cozimento dos alimentos no espaço doméstico; além dos agrupamentos familiares, festividades, musicais, vestimentas, danças, em suma, todos os participantes queriam contar um pouco de sua história de vida, inclusive que poderiam ainda casar “umas duas vezes no Brasil, se considerássemos a cultura muçulmana” (conforme informação e interesse de um aluno).

Essa temática acendeu as discussões sobre o namoro e casamento na cultura brasileira. Foi preciso informar que o namoro decorre de afinidades, de conquistas e de sedução entre as partes envolvidas: a tônica do namoro é o sentimento. Para a maioria desses alunos, o namoro é decisão masculina ou de um dos membros familiares; na concepção deles, é inaceitável a amizade entre homem e mulher que não sejam do mesmo tronco familiar.

No que se refere à comida e aos alimentos proibidos na cultura dos alunos estão porcos e mariscos. Mesmo com todos os percalços, eles mantiveram o jejum do Ramadã, isto é, comem e bebem depois do Pôr do Sol e antes de o Sol nascer.

De acordo com os alunos, os produtos que fazem parte do hábito alimentar são grãos, sementes, frutas, legumes, verduras, peixes, aves e carnes de vaca, caprinos e ovinos; porém, o modo de preparo e de consumo é diferente do que experimentaram no Maranhão, por exemplo.

É do costume desses alunos que as mulheres cozinham e seja a cozinheira a primeira pessoa a se servir da comida; depois a cozinheira serve a comida em grandes tigelas, uma para crianças e outra para os

adultos, e todos se sentam em torno e comem com a colher natural: “a mão”, como já dito anteriormente. Conforme esses alunos, os estrangeiros em seus países estranham, mas logo aderem ao hábito de usar a colher natural.

Os alunos teceram muitos elogios à culinária local e, ao passear pelos mercados da cidade de São Luís, observaram que as comidas nos mercados são vendidas nos espaços internos e as demais mercadorias do lado externo. Fato estranho aos mercados da cultura deles. No quesito similaridade, eles consideram que “o arroz de cuxá”, um tipo de angu, se aproxima do “fufu”, espécie de angu que é servido com outras comidas africanas. Ao conhecerem a planta que faz o cuxá – a vinagreira – da qual se prepara uma espécie de mingau esverdeado que se mistura com o arroz, os alunos mencionaram que essa planta existe na África e que as folhas dela são usadas em comidas salgadas, e os frutos põem-se em infusão para tomar como suco, que serve para desintoxicar o organismo de quem exagera na comida e/ou na bebida.

Após leituras, discussões e degustação da culinária maranhense, os alunos disseram compreender a frase “[...] Bocas alegres de jovens felizes mergulham nas polpas vermelhas das melancias na mais popular das gulodices da terra!” Em seguida, convidaram-nos para um dia degustarmos a comida deles em um futuro almoço.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista o até aqui exposto, fica claro que não basta apenas ao professor a formação que dê conta do domínio da língua a ser ensinada, mas que prepare os aprendizes para compreender os elementos de comunicação em língua e cultura brasileira, de modo a criarem uma ideia de lugar de pertencimento diferente e experimentem viver, trabalhar, estudar, fazendo do português o meio da sua comunicação.

Os objetivos propostos para este estudo foram imprescindíveis por permitir verificar a participação desses alunos e de promover condições para alcançar o envolvimento e a aprendizagem dos referidos alunos em situação de acolhimento; não menos importante foram os suportes teóricos de estudiosos referentes ao ensino de PLE e às metodologias aplicadas e ativas, em que alunos e professores, nas aulas, são agentes de ensino e de aprendizagem.

Já era evidente para nós, professores, a importância da pesquisa para o ensino, e vice-versa. Nesse sentido, os resultados obtidos, na experiência com alunos em situação de acolhimento, trouxeram uma nova visão sobre como tratar o ensino para quem busca novas perspectivas de vida; além disso é preciso partilhar essas experiências para que possamos aprimorar os desafios nas práticas do ensino-aprendizagem e na dinâmica da inter-relação das situações linguísticas e culturais em sala de aula, espaço do fazer-saber, do saber-saber, do saber-dizer e do saber-compreender o “outro”, cujas atividades, às vezes, funcionam muito bem com uns e não com outros aprendizes.

Nesse sentido, os resultados apontaram que os alunos foram levados a reconhecer não apenas as formas de manifestação, em língua, dos modos de ser e de agir do povo cuja língua aprende, mas também outra cultura e, desse modo, fazê-los tomar consciência de sua própria cultura. Com esse conhecimento e essa tomada de consciência, acreditamos que os alunos estão mais preparados para agir e interagir com o uso da língua portuguesa no novo contexto de suas realidades.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Língua-cultura na sala e na história. In: MENDES, E. (Org.). **Diálogos interculturais, ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas (SP): Pontes, 2011.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.
- DAMATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** 9 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- FRIEIRO, E. **Feijão, angu e couve**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1982.
- GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- OLIVEIRA, T.A. et al. **Português do Brasil para refugiadas e refugiados**. Pode entrar. São Paulo: Caritas, 2015.
- QUEIROZ, M.J. **A literatura e o gozo impuro da comida**. Rio de Janeiro: Topbooks, 1994.
- RIOS, T.A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SERRA, A. **Guia histórico e sentimental de São Luís do Maranhão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 187-9.

SILVEIRA, R.C.P. da. Implícitos culturais: ideologia e cultura em expressões linguísticas do português brasileiro. In: BASTOS, N. B. (Org.). **Língua portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004. (Série Eventos). p. 143-158.

TRAVAGLIA, L.C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

# O ENSINO DE GRAMÁTICA NA AULA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: OPÇÕES PARA UM ENSINO DIVERSIFICADO

Luis Gonçalves

## INTRODUÇÃO

Hoje, nas aulas de língua estrangeira, “ensinar a gramática” é uma frase vilificada pela sua associação a metodologias desatualizadas. Mas o que significa “ensinar gramática”? É o professor apresentar estruturas gramaticais, seguidas de atividades para os alunos as praticarem? Essa visão é muito limitada e tem que ser revista. Por exemplo, quando os alunos aprendem uma estrutura gramatical através da exposição a *input* múltiplo, com variados exemplos dessa estrutura-alvo em contexto, não houve nem apresentação do professor, nem prática pelos alunos, mas a gramática foi ensinada.

Durante décadas, desde o método de tradução dos anos quarenta ao áudio-lingual dos anos setenta, a perspectiva estrutural dominou no ensino de línguas estrangeiras. A gramática era o centro do estudo e aprendizado, era “o método”, ou seja, ensinar ou aprender gramática era equivalente a ensinar ou aprender uma língua estrangeira. O problema com esta abordagem foi que, passados anos de aprendizado, os alunos demonstravam níveis muito baixos de competência comunicativa. Era bastante comum os alunos dizerem “entendo, mas não sei dizer uma palavra”, o que ilustra bem o quanto a competência em termos de conhecimento gramatical não se traduzia em conhecimento da pragmática da língua. O conhecimento da gramática não deixa de ser importante para entender uma língua, mas o foco exclusivo nela prejudica a habilidade dos alunos de transmitir significado e inferir significados a partir de indícios verbais.

Além disso, existe uma variedade de estilos de ensino e aprendizado que devemos considerar e que têm implicações para as escolhas que os alunos fazem sobre que estruturas gramaticais usar

num determinado contexto, a sua adequação e precisão. Há alunos que usam melhor a gramática depois de trabalhar com estruturas em contextos comunicativos, enquanto que outros aprendem melhor com regras, ainda que precisem de as praticar em atividades comunicativas, mas, tanto para uns quanto para outros, são necessárias atividades com metas comunicativas para os modos interpretativo, interpessoal e expositivo<sup>1</sup>. Por isso, com as abordagens mais interativas que dominam o ensino de línguas estrangeiras, é preciso repensar criticamente o papel e o lugar do conhecimento gramatical num currículo comunicativo voltado para a proficiência na língua estrangeira.

## A GRAMÁTICA: DO CENTRO PARA A PERIFERIA

Como vimos anteriormente, o ensino centrado no conhecimento gramatical dominou os meados do século XX. É o trabalho do pesquisador Stephen Krashen, que publica sobre *Input hypothesis* em 1977, que inicia um movimento de descentralização da gramática nas aulas línguas estrangeiras, ao defender que o ensino de gramática não tem nenhum impacto na aquisição de outra língua. Krashen considera que o aprendizado consciente não pode ser usado como fonte de produção espontânea. Para ele, os alunos vão incorporando novas estruturas desde que tenham acesso a informações

---

<sup>1</sup> Segundo os *Padrões Nacionais de Ensino de Línguas Estrangeira*, de que falaremos mais à frente, na comunicação humana existem só três modos comunicativos (interpretativo, interpessoal e expositivo), que requerem habilidades e competências diferentes, e na aula de língua estrangeira, o aluno deve ter a oportunidade de desenvolver performances bem-sucedidas nos três modos. Assim, os modos interpretativo, interpessoal e expositivo são princípios organizadores para as atividades na língua-alvo a serem desenvolvidas pelos alunos. No modo **Interpretativo**, o aluno é o destinatário de mensagens que interpreta, ou seja, é uma comunicação unidirecional sem recurso à negociação ativa de significado – envolvem ouvir e ler (ler histórias, artigos ou escutar discursos, músicas, entrevistas, ou ver vídeo, filmes); no modo **Interpessoal**, os alunos entram em negociação ativa e espontânea de significado, verificando se as suas intenções estão a ser comunicadas, e fazendo os ajustes necessários – envolvem falar e ouvir (conversar) e/ou ler e escrever (troca de mensagens de texto ou via as redes sociais); e finalmente, no modo **expositivo**, o aluno é o criador de mensagens para uma comunicação unidirecional onde não existe a oportunidade direta de negociação ativa de significado – envolve escrever (mensagens, artigos, relatórios), falar (contar uma história, fazer um discurso, apresentar um projeto) ou representar visualmente (vídeo ou PowerPoint).

que entendem. Ou seja, o sucesso na aprendizagem de outra língua depende do **input compreensível** a que os alunos são expostos, e a aquisição de competências linguísticas só acontece se o aluno compreender as informações orais e escritas a que é exposto (a produção na língua é vista como não tendo efeito significativo no processo). A atitude dos profissionais que se apoiam na *Input hypothesis* é de profundo ceticismo<sup>2</sup> em relação ao conhecimento gramatical no aprendizado de línguas estrangeiras, argumentando que o *input* compreensível tem um impacto muito mais significativo no nível tanto da fluência quanto à precisão que o aluno consegue alcançar.

Ainda no final dos anos setenta, assistimos a outros grandes questionamentos e inovações ao nível do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras que empurraram o conhecimento gramatical para fora das horas de contacto na sala de aula. Sob a liderança do ACTFL - *American Council on the Teaching of Foreign Languages*<sup>3</sup>, várias transformações importantes ocorreram, desde o desenvolvimento do Quadro de Proficiência do ACTFL para as Línguas Estrangeiras<sup>4</sup> nos anos oitenta, à criação dos Padrões Nacionais de Ensino de Línguas Estrangeira<sup>5</sup> nos anos noventa; duas ferramentas essenciais que abriram as portas tanto para as metodologias comunicativas, como para o desenvolvimento do campo de pesquisa. O estudo de gramática cede definitivamente o lugar a métodos mais interativos e baseados na proficiência. Na Abordagem Comunicativa, a interação é o meio e o objetivo final do estudo de outra língua. Os alunos estudam e praticam

---

<sup>2</sup> São às vezes chamados de “anti-gramáticos”.

<sup>3</sup> O ACTFL - *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (Conselho Americano de Ensino de Línguas Estrangeiras) é uma organização criada em 1967 nos Estados Unidos que promove o ensino e a aprendizagem de todas as línguas estrangeiras, desde o jardim de infância ao ensino superior, com a promoção de pedagogias inovadoras e de reconhecida qualidade.

<sup>4</sup> Os *ACTFL Proficiency Guidelines* são diretrizes divididas em níveis de proficiência: iniciante, intermediário, avançado, superior e distinto - subdivididos em baixo, médio e alto (exceto superior e distinto). Esses níveis de proficiência são definidos separadamente para as habilidades de ouvir, falar, ler e escrever.

<sup>5</sup> Os *National Standards for Foreign Language Education*, criados em 1996 e mais conhecidos como os cinco cês (5 Cs – Comunicação, Culturas, Conexões, Comparações, e Comunidades) estabelecem metas e critérios para uma pedagogia das línguas estrangeiras viradas para a comunicação como o centro da experiência humana, ou seja, educar para a competência linguística e cultural para comunicar com sucesso numa sociedade americana pluralista e no estrangeiro.

a língua-alvo interagindo entre eles, manipulando documentos reais<sup>6</sup>, e utilizando a língua como instrumento para aceder a outras informações, que não necessariamente linguísticas – é a língua como ferramenta para comunicar. Os professores introduzem temas fora do âmbito da gramática tradicional, e os alunos conversam sobre as suas experiências pessoais, exploram o tema, com o fim de promover competências comunicativas em situações variadas.

O método baseado em tarefas popularizou-se devido aos excelentes resultados em termos de proficiência e pela forma como simula a aquisição natural de uma língua. Este método acrescenta à abordagem comunicativa uma dimensão de intenção ou objetivo. O processo de aprendizado acontece através do planeamento, execução e conclusão de uma tarefa, em que os alunos usam a língua para completar as diferentes etapas. As tarefas podem incluir ler, pesquisar na internet, ouvir ou ver material audiovisual, selecionar vocabulário importante para ensinar aos outros alunos etc. Neste caso, o aprendizado da gramática é contextual, ou seja, os alunos estudam o que for necessário para completar a tarefa, e quanto mais tarefas completarem, maior será o seu repertório na língua-alvo.

Outro fenómeno importante foi o surgimento de escolas com programas de imersão em língua estrangeira. Neste modelo de imersão, durante todo o horário escolar, o ensino do conteúdo académico é feito na língua-alvo<sup>7</sup>. Várias pesquisas têm demonstrado que as crianças nestes programas de imersão, que usam a língua-alvo como ferramenta para o aprendizado de outras disciplinas (por exemplo, estudar matemática ou biologia na língua-alvo) alcançam níveis mais altos de proficiência do que em modelos tradicionais de ensino de língua estrangeira.

---

<sup>6</sup> Um documento real é qualquer “texto”, no sentido de qualquer suporte de informação, produzido por falantes nativos da língua-alvo, para falantes nativos da língua-alvo, como, por exemplo, o menu de um restaurante, ou uma notícia de jornal, ou ainda um comercial de televisão.

<sup>7</sup> Nos Estados Unidos, o formato mais comum é o de instrução 50% do tempo em inglês e 50% do tempo em outra língua (geralmente espanhol). Ou seja, além das aulas de inglês como segunda língua (geralmente, são falantes de espanhol que têm aulas de inglês como segunda língua, e falantes de inglês que têm aulas de espanhol, e todas as outras disciplinas são ensinadas nas duas línguas) e as aulas da língua-alvo, todo o conteúdo académico (matemática, biologia, arte, música etc.) é ensinado nas duas línguas.

As inovações introduzidas por estes métodos e abordagens ao ensino de línguas estrangeiras tiveram por objetivo reproduzir na sala de aula, tanto quanto possível, os tipos de interações que um aluno tem quando entra no espaço linguístico-alvo. Desta forma, o aluno tem a oportunidade de estudar e praticar aspetos da língua necessários para uma competência comunicativa efetiva. Esta abordagem procura trazer uma “autenticidade” ao aprendizado, que simule o processo natural de aquisição. Embora o significado de “autenticidade” na aula de língua estrangeira não seja pacífico, geralmente, a língua-alvo usada por um aluno, ou representada em materiais pedagógicos, é considerada mais ou menos autêntica se se aproxima mais ou menos das convenções de falantes nativos dessa língua<sup>8</sup> em termos de variação pragmática e sociolinguística, socialização e negociação de conhecimentos.

Ou seja, tanto quanto possível, a sala de aula deve ser transformada numa Zona de Contacto<sup>9</sup>, um espaço de encontro/confronto de culturas e línguas. A pedagogia da língua na zona de contato é construída a partir do conhecimento que o aluno já traz para a aula, e é com a interação em grupo que os alunos constroem um conhecimento compartilhado com alto grau de compreensão. A sala de aula transforma-se num lugar mais orgânico e social em que as experiências dos alunos são os principais agentes de engajamento com os documentos reais; isto é uma abordagem sistemática centrada na

---

<sup>8</sup> No entanto, este uso do falante nativo como o falante ideal é problemático; alguns pesquisadores argumentam que a língua-alvo tal qual usada pelo aluno é autêntica porque é autenticamente como ele a usa para se comunicar. Estas questões são interessantes para entender a natureza da autenticidade em contextos de língua estrangeira, e considerar as várias maneiras pelas quais a autenticidade é alcançada na construção de identidade, manutenção de relações sociais e normas linguísticas socioculturais, mas para os efeitos deste capítulo, vamos usar a definição mais tradicional apresentada no texto.

<sup>9</sup> “Zona de contacto” é um conceito teórico apresentado por Mary Louise Pratt em 1991 durante uma plenária intitulada “Arts of the Contact Zone” (Artes da Zona de Contato), para que foi convidada na Convenção Anual da *Modern Languages Association*. Mary Louise Pratt define Zona de contato da seguinte forma: “espaços sociais onde culturas se encontram, colidem e lutam entre si, muitas vezes em contextos de relações de poder altamente assimétricas, como o colonialismo, a escravidão, ou os seus desdobramentos, como são vividos em muitas partes do mundo hoje” e em que todos os envolvidos na educação podem “reconsiderar os modelos de comunidade em que muitos de nós nos baseamos para o ensino e teorização e que são contestados hoje”. (PRATT, 2002, p.4) (tradução livre)

mediação cultural, em que o conhecimento de estruturas gramaticais é condicionado pelo que é necessário, ou seja, o aluno procura o conhecimento gramatical que for útil naquele momento para completar algo significativo, que é exatamente o que caracteriza o ensino baseado em tarefas, como vimos anteriormente.

## AS NOVAS TECNOLOGIAS E O ENSINO DE GRAMÁTICA

O advento das tecnologias da informação e comunicação, no final dos anos noventa, empurraram ainda mais o ensino de gramática para fora da sala de aula. O impulso para conectar os alunos diretamente às comunidades de falantes da língua-alvo tornou-se ainda mais predominante e possível muito além dos documentos reais. Por exemplo, através de projetos de telecolaboração online<sup>10</sup>, os alunos de línguas estrangeiras em diferentes espaços podem comunicar-se, mediados por computador, com o propósito de melhorar as suas competências linguística, comunicativa e intercultural, através de projetos virtuais colaborativos. Os primeiros passos dados em 2006 pelo altamente premiado Flat Classroom Project<sup>11</sup> abriram as portas para as possibilidades da colaboração global mediada por ferramentas da Web 2.0 e deram origem a outros projetos de telecolaboração (comerciais e gratuitos) bastante mais sofisticados. Estas ferramentas permitiram também deslocar muito do trabalho para fora da sala de aula.

Em 1995, o professor J. Wesley Baker da *Cedarville University* começou um projeto para um curso de design de programas multimédia. Os alunos liam em casa os textos sobre design e, na aula, aplicavam os princípios de design estudados. Em 2000, depois de apresentar este projeto numa conferência de educação, publicou o artigo intitulado “The ‘Classroom Flip’: Using Web course management

---

<sup>10</sup> Para mais informações sobre os primeiros projetos de telecolaboração consulte O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the development of intercultural communicative competence*. München: Langenscheidt.

<sup>11</sup> O *Flat Classroom Project* foi um projeto colaborativo das professoras Vicki Davis (Estados Unidos) e Julie Lindsay (Austrália), inspirado no livro de Thomas Friedman *The World is Flat*, que usou ferramentas da Web 2.0 para a interação para trabalho colaborativo entre alunos em salas de aula em todo o mundo.

tools to become the Guide by the Side”<sup>12</sup> (A‘aula invertida’: o uso de ferramentas virtuais de gerenciamento de um curso para nos tornarmos o orientador ao lado) que é a primeira referência ao conceito de Aula invertida associado a um modelo de ensino e aprendizado. Apesar de ter havido outras pesquisas nos anos noventa sobre o uso do tempo de contacto em aula para a construção de significado, em vez de transmissão de informações, é com a publicação deste artigo que começou o movimento para reformular as estratégias e a forma de usar o tempo de contacto nas aulas de línguas estrangeiras. A aula invertida retirou da sala o aprendizado passivo, ou seja, o ensino tradicional de gramática, colocando-o como atividade preparatória antes da aula, o que permitiu libertar tempo de contacto para o aprendizado ativo. Ou seja, deslocar a transferência de informações para fora da sala de aula e reservar o tempo na sala de aula para a assimilação e a colocação em prática dessas informações. O estudo de gramática passou a fazer parte desse trabalho preparatório, levando definitivamente o ensino da gramática para fora das horas de contacto na sala de aula, e utilizando novos recursos para aprender e praticá-la através de websites e outros tipos de plataformas online. Isto permite aos alunos um maior controlo sobre o seu processo individual de aprendizado, em que o professor é um orientador no processo, em vez de dar palestras.

## DA COMPETÊNCIA GRAMATICAL À COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Apesar do afastamento do ensino de gramática, há ampla evidência para demonstrar que o ensino de gramática funciona, mas há também uma clara convicção de que uma abordagem tradicional para o seu ensino, baseada em explicações explícitas, dificilmente resultará na aquisição do conhecimento necessário para uma comunicação fluente e precisa. (CELCE-MURCIA; HILLES, 1988)

O objetivo é que o aluno tenha **competência comunicativa** (CANALE, 1983) que é conseguida através de outras competências. Neste aspeto, a **competência gramatical** (às vezes chamada de competência linguística) demonstrou ser insuficiente, ou seja, o

---

<sup>12</sup> Baker, J.W. "The 'Classroom Flip': Using Web course management tools to become the Guide by the Side." In J. A. Chambers (Ed.), Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning (2000), p. 9-17. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville.

conhecimento das regras gramaticais não levava os alunos a alcançar níveis elevados de proficiência, ou competência comunicativa. Com abordagens de ensino mais interativas, como a Abordagem Comunicativa, ficou muito claro que além da competência gramatical, o aluno tem que adquirir também uma **competência discursiva**, isto é, além do conhecimento das regras, o aluno tem que ter a habilidade de as colocar em prática para compreender e gerar enunciados lógicos e coerentes. Com a introdução do método baseado em tarefas, e também outros métodos como o baseado em conteúdos, o cooperativo, o colaborativo, o de engajamento comunitário etc., em que o aprendizado foca em documentos reais, tornou-se claro que, para além da competência discursiva, o aluno tem que obrigatoriamente adquirir também uma **competência sociolinguística**<sup>13</sup>, quer dizer, não basta os enunciados respeitarem as regras gramaticais e serem lógicos e coerentes, eles têm que usar uma linguagem apropriada ao contexto social, em termos de normas, valores, crenças e padrões comportamentais da cultura-alvo, incluindo em termos de seleção de tópicos apropriados para cada evento comunicativo. Finalmente, mesmo o aluno desenvolvendo todas estas competências, ocorrem sempre falhas na comunicação, e o aluno tem também que adquirir **competência estratégica**, que se refere à capacidade de superar dificuldades, encarar as falhas na comunicação como uma oportunidade de aprendizado, identificando quando o colapso ocorreu, prestando atenção à linguagem corporal e verificando a compreensão do interlocutor para poder reatar a comunicação. Só assim é que podemos concluir que o aluno tem competência comunicativa e entende a pragmática da língua. Tudo isto está em profundo contraste às visões

---

<sup>13</sup> Uma revisão da literatura especializada atual reflete uma variedade de posicionamentos sobre a questão da gramática na aula de língua estrangeira. No entanto, uma das principais forças por trás do afastamento do ensino de gramática talvez tenha sido o desejo de abandonar a rigidez da gramática prescritiva, que frequentemente não é seguida em documentos reais, e a inabilidade ou atitudes negativas dos professores em relação às questões de variação e diversidade da língua. Muitos, talvez menos preparados para ensinar línguas estrangeiras, igualaram o ensino de gramática ao prescritivismo. Embora existam áreas em que é menos claro, na realidade, as regras de uso são o resultado de convenções sociais, e não seguir essas regras lembra o velho exemplo tantas vezes usado na Sociolinguística de que ninguém vai à praia de camisa e gravata, nem à igreja de biquíni. Com a linguagem, acontece o mesmo fenómeno; não falamos para a nossa avó, um colega de escola, ou para um médico usando a mesma linguagem.

estruturalistas anteriores, nas quais a competência gramatical era geralmente considerada prioridade máxima, o que levou ao seu abandono devido à falta de competência comunicativa gerada pelo método.

No entanto, este abandono é problemático. Vários estudos empíricos<sup>14</sup> examinaram se ensinar estruturas gramaticais específicas resultava na sua aquisição, e em geral, comparando alunos que aprenderam de forma natural aos alunos com instrução formal, apesar da ordem de aquisição das estruturas linguísticas ser basicamente a mesma, os alunos com instrução gramatical formal geralmente alcançavam níveis mais altos de competência gramatical do que os alunos naturalistas. Ao contrário do que defendeu Krashen (1977), claramente, o ensino de gramática auxilia no aprendizado de uma língua estrangeira. O ensino de gramática ajuda a progredir mais rapidamente e atingir níveis mais altos de proficiência, mas que, para esse ensino ser eficaz, a gramática tem que ser ensinada de maneira compatível com os processos naturais de aquisição. Assim, o professor é hoje um facilitador do ato de comunicação, em vez de um repositório de informação gramatical. Dentro da sala, os alunos são engajados em modos de aprendizado menos centrados no professor e podem assim sentir-se mais livres para desafiar normas e engajar criticamente o material, fazendo conexões entre diferentes documentos reais, entre si, o documento real e o mundo, e sentindo-se à vontade para discutir as suas posições pessoais derivadas das suas experiências de vida. Estas abordagens (como o ensino baseado em tarefas) são um sistema não-metódico que não usa uma sequência pré-estabelecida de pontos gramaticais, mas antes trabalha no desenvolvimento de habilidades verbais em situação<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> Por exemplo: White; Spada; Lightbown; Ranta (1991).

<sup>15</sup> Neste aspecto, o posicionamento mais extremo talvez seja o de Ofelia García (2016), que popularizou o conceito de *Translanguaging* (Translinguajar), em que desconsidera o conceito de “línguas” para considerar que cada comunidade tem um repertório linguístico, e que quanto mais do repertório for compartilhado, mais será possível a comunicação. Isto significa que o trabalho do professor é facilitar a entrada do aluno no repertório do outro através da interação. Para ela, os alunos utilizam os sistemas linguísticos de forma integrada na comunicação, logo, o aprendizado acontece quando, num processo dinâmico, os alunos utilizam estrategicamente múltiplos recursos semióticos para gerir atividades sociais e cognitivas complexas. Claramente, García marginaliza completamente o conhecimento gramatical neste processo.

## O ENSINO PARA A COMUNICAÇÃO.

A gramática é frequentemente definida como o sistema de uma língua, que as pessoas às vezes descrevem como as “regras”. Segundo alguns pesquisadores, isso cria a falsa sensação de que as regras são anteriores à língua, que foram criadas primeiro e depois a língua começou a ser falada. Não é assim. Além disso, a ideia de gramática é frequentemente associada ao prescritivismo, a julgamentos de “correto” e “errado”, com uma ênfase maior nos pronunciamentos negativos, mas a gramática é simplesmente uma coleção de princípios que definem como montar um enunciado. O que chamamos de “gramática” é simplesmente um reflexo do uso de uma língua num momento específico. É por isso que ela é muitas vezes encarada como o guia e como a estrutura para o ensino da língua. Em função disso, foi, e ainda é, o princípio organizador de muitos livros didáticos. Mas, com o ensino comunicativo e interativo de línguas estrangeiras, é fundamental que o professor reconheça a limitação da definição de gramática ao nível da precisão, significado e adequação. É necessário que entenda como ela é utilizada no cotidiano, ou seja, a pragmática da gramática que implica que o contexto contribui para a produção de significado, e que as escolhas gramaticais podem ser apropriadas em determinadas situações, mas não em noutras, e daí a importância central dos documentos reais.

Estudar gramática é fundamental para aprender uma língua? Consideremos o seguinte: milhões de pessoas no mundo falam a sua língua materna sem nunca terem estudado gramática; muitas nem conhecem a palavra “gramática”. Por esse motivo, muitos pesquisadores indicam que o ensino de gramática é desnecessário. Fundamental mesmo é expor os alunos a quantidades significativas de informações compreensíveis – o *input* compreensível de Krashen –, numa linguagem que eles entendam (recorrendo a expressões faciais, o uso de cognatos, imagens, gestos etc.), e eles mesmos descobrirão a gramática por conta própria, da mesma forma que qualquer falante aprende a sua língua materna. Contudo, Diane Larsen-Freeman em *Teaching language: From grammar to grammaring* (2003) defende que, no contexto da língua estrangeira, em que muitos alunos não têm muita exposição à língua fora da sala de aula, estudar gramática é recomendável. A gramática pode tornar o processo mais rápido e

eficiente e permitir uma maior independência do aluno, já que ele pode entender muitas coisas sozinho. Isto não invalida que o professor possa ajudar os alunos a induzir a gramática a partir do uso da língua, mas se queremos acelerar o processo, o domínio da gramática é um auxiliar. Mas a pesquisadora alerta para o problema do conhecimento inerte<sup>16</sup>, tão frequentemente associado ao ensino de gramática, e de como a forma como a gramática é ensinada pode prevenir ou, pelo menos, a não contribuir para este problema. O problema do conhecimento inerente refere-se ao fenómeno dos alunos não conseguirem aplicar conhecimento a uma situação nova, mesmo quando ele é altamente relevante. No caso da gramática da língua estrangeira, revela-se quando, após o aprendizado de estruturas gramaticais, os alunos parecem ser capazes de as utilizar no momento na sala de aula, mas, mais tarde, esse conhecimento não está disponível quando necessário para ser usado numa nova situação. Este fenómeno talvez explique o pouco sucesso das abordagens tradicionais de ensino de gramática.

A gramática não é apenas forma ou significado, como vimos anteriormente, é também o uso (pragmática), e o maior desafio tanto para o professor quanto para o aluno é o aprendizado do uso a longo prazo. É importante o professor observar o progresso do aluno e identificar se os problemas de proficiência que se colocam são ao nível da forma, ou seja, da precisão, ao nível da produção de sentido, ou seja, do significado, ou ao nível do uso, ou seja, da adequação ao contexto. Se o aluno não tiver um entendimento pleno da forma, do significado ou do uso de determinada estrutura gramatical, isto implica criar uma estratégia diferentes para o aprendizado em cada caso. Reconhecer o tipo de problema ajuda no momento de estabelecer metas e estratégias de ensino para que as condições de aprendizado e as condições de uso estejam alinhadas.

---

<sup>16</sup> O conceito de conhecimento inerte foi originalmente descrito por Alfred North Whitehead em 1929 como “As ideias teóricas devem sempre encontrar aplicações importantes dentro do currículo dos alunos. Esta não é uma doutrina fácil de aplicar, é muito difícil. Contém em si o problema de manter vivo o conhecimento, de evitar que ele se torne inerte, o problema central de toda a educação.” em North Whitehead, A. (1929). *The Aims of Education and Other Essays*. New York: The Free Press. Consultado em 2 jan. 2018, em <http://www.anthoniflood.com/whiteheadeducation.htm> (tradução livre)

Larsen-Freeman (2003) aconselha a criar atividades com verdadeiros vazios de informação, em que o aluno só consegue completar a atividade se conseguir recolher informação específica do colega, para que exista autenticidade no ato de comunicação/aprendizado – se as atividades forem simplesmente descritivas e não houver uma verdadeira necessidade para o aluno usar uma determinada forma gramatical, se ela for simplesmente reproduzida de forma mecânica, não vamos conseguir combater o fenómeno do conhecimento inerte. No ensino de gramática, as atividades devem engajar os alunos em expressões significativas, usando estruturas gramaticais, em que eles produzem o significado que querem (um processo cognitivo), e em que estabelecem a forma como querem ser entendidos por outros (um processo social). Ou seja, não é suficiente saber sobre gramática, é preciso praticar e usar de forma autêntica, porque o conhecimento gramatical só é retido quando ele é necessário.

## **QUE GRAMÁTICA ENSINAR?**

Como vimos anteriormente, os alunos são capazes de aprender uma quantidade substancial da gramática sem instrução formal. Isto implica que o professor deve proceder a uma seleção, mas como? O que incluímos e o que excluimos do ensino formal? Uma solução é basear a seleção nos erros mais frequentes feitos pelos alunos. Assim, listas de erros comuns são úteis, só que não existe nenhum trabalho de pesquisa para a língua portuguesa. No livro *Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems* (1987), os pesquisadores Michael Swan e Bernard Smith disponibilizam os erros mais comuns que os falantes de outras línguas fazem com maior frequência quando estudam inglês, o que muito facilita a vida do professor de inglês como língua estrangeira. Inclusive, tem uma seção com os erros mais comuns dos falantes de português que estudam inglês como língua estrangeira. Infelizmente, não existe uma obra destas sobre os alunos de português como língua estrangeira, o que seria de grande utilidade. No entanto, com a experiência, os professores acabam por criar um acervo pessoal que pode servir de guia. O mais importante é o professor ter consciência de que há amplas evidências de que os alunos podem aprender bastante

gramática sem a estudar e, sendo assim, não nos devemos preocupar em ensinar o que pode ser aprendido naturalmente.

A outra questão que se coloca ao professor é se vai ensinar gramática explicitamente ou implicitamente. Como em tantos outros aspetos do ensino de línguas estrangeira, há estudos que nos demonstram que uma é mais importante que a outra, e vice-versa, e que as duas devem ter um espaço significativo na sala de aula. Há tantos aspetos que podem influir nos resultados destes estudos, que é difícil afirmar um método sobre o outro. Para o professor, o mais importante talvez seja atender aos diferentes estilos de aprendizagem dos seus alunos e usar uma abordagem variada e diferenciada, que dê a oportunidade a todos, já que uns vão beneficiar mais de uma abordagem e outros, doutra. Geralmente, aceita-se que as estruturas simples podem ser melhor ensinadas dedutivamente, enquanto as mais complexas podem ser melhor ensinadas indutivamente. Cada aluno tem um aparelho cognitivo único, e diferentes formas de ensino respondem a estilos diferentes de aprendizagem. É necessário tratar a gramática de várias maneiras ao longo do aprendizado, de uma forma cíclica, e convém ter material que apresente a gramática de uma maneira diferente da forma como ela é trabalhada na aula.

## **ABORDAGENS DEDUTIVAS OU EXPLÍCITAS E INDUTIVAS OU IMPLÍCITAS**

Nas **abordagens dedutivas ou explícitas**, o professor apresenta a estrutura gramatical e os alunos praticam. Os alunos que gostam de organização, regras e princípios, geralmente, apreciam este método. Na **abordagem indutiva ou implícita**, o professor começa por apresentar *input* linguístico variado e orienta os alunos a definir a estrutura-alvo presente no *input*. Guiados por perguntas, os alunos descobrem a regra gramatical, seguidas de mais prática. Os alunos que gostam de interação social e autenticidade no uso da língua, geralmente, apreciam mais estas abordagens.

### **Métodos dedutivos ou explícitos**

Nestes tipos de métodos, há um foco direto na gramática e na metalinguagem usada para descrevê-la. O conhecimento da gramática é mais central do que seu uso. Usando exemplos, o professor mostra e

explica a estrutura gramatical em foco, antes de pedir aos alunos que a pratiquem. Nesta abordagem, os suportes visuais são importantes porque permitem ao aluno seguir informações novas e, ao mesmo tempo, permitem ao professor manter a aula na língua-alvo. Estes suportes podem ser de vários tipos, desde coisas simples, como (1) listas das estruturas gramaticais a serem abordadas, e que guiam os alunos na exploração do ponto em foco; (2) lista dos elementos da frase que mostram como cada item se enquadra por categoria, e que durante a prática os alunos selecionam e/ou substituem para fazer frases próprias; (3) gráficos e tabelas, como mapas semânticos ou de conjugações, que os alunos podem usar durante as atividades práticas que seguem a explicação; (4) modelos ou exemplos de enunciados e/ou conversas que servem como sugestão para quando os alunos falam por conta própria; ou (5) uma série de imagens ou diagramas relacionados com as frases e regras aprendidas. Quando praticam, os alunos podem usar as imagens como guia do que precisam de fazer para usar a forma gramatical em um contexto de interação. Em qualquer dos casos, o professor apresenta um suporte visual (um modelo de uma conversa, ou uma linha do tempo, imagens, etc.) para mostrar uma determinada correspondência gramatical, e faz perguntas para verificar o entendimento desse aspecto da gramática. Depois, verifica se os alunos conseguem usar a nova estrutura gramatical em interação. Finalmente, em pares, os alunos praticam a estrutura gramatical com base na informação apresentada no suporte visual e avançam para uma atividade que os leve ao uso da estrutura-alvo. Esta estratégia de ensino explícito ou dedutivo da gramática com o foco nas formas, geralmente, leva a que os alunos adquiram mais conhecimento sobre elas do que a capacidade de as usar em novas interações (conhecimento inerte).

### **Métodos indutivos ou implícitos**

Como vimos anteriormente, desde os anos setenta que o aprendizado de línguas estrangeiras dá maior ênfase à interação e ao maior envolvimento dos alunos no processo de aprendizado. Baseando-se nas experiências pessoais do aluno e no uso de documentos reais, o aprendizado é centrado na cultura e, por isso, há uma preferência pelo ensino implícito ou indutivo da gramática. Ao contrário da metodologia explícita, com esta abordagem, o professor primeiro expõe os alunos a exemplos da estrutura gramatical alvo em contexto e, em seguida, leva os

alunos a descobrir a regra. Ou seja, os alunos fazem atividades estruturadas em que interagem e manipulam textos, frequentemente documentos reais, que levam ao uso de uma determinada estrutura gramatical, e é usando essas estruturas gramaticais em situação de comunicação que os alunos inferem as regras ou princípios gramaticais dessa prática. Ou seja, o foco passa rapidamente do conhecimento acumulado do professor para se centrar nas habilidades de identificação de padrões do aluno através de atividades que exemplificam uso adequado da estrutura na língua uma situação de interação (com atividades em duplas, dramatizações, jogos – charadas, tabu, verdade ou mentira, etc.). A estrutura gramatical é praticada para que os alunos aprendam mais do uso da língua do que do conhecimento sobre a língua.

Independentemente de usarmos uma abordagem dedutiva ou explícita, ou indutiva ou implícita, aqui, mais uma vez, é essencial revisitar Krashen. O pesquisador defendia que além do *input* compreensível, os alunos também precisavam de *feedback* positivo. Hoje sabemos que o *feedback* negativo é tão importante (alguns pesquisadores acreditam ser mais importante) que o *feedback* positivo. O *feedback* negativo não ensina estruturas gramaticais, simplesmente indica o que não é possível fazer na língua, e permite ao aluno uma nova oportunidade de processar as informações que tem e reformular um enunciado novo. É através destas reformulações que os alunos aprendem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje temos evidências claras de que o ensino de estruturas gramaticais tem impacto na aquisição dessas mesmas estruturas. Isto é um dilema para os muitos professores que usam abordagens comunicativas, que geralmente omitem o ensino de gramática. Sabemos que os alunos têm que estudar e aprender gramática, só não podemos seguir as abordagens tradicionais que focam na forma e significado, mas deixam de lado a pragmática da língua. É fundamental que a gramática seja ensinada através de atividades focadas no uso.

Não é necessário ensinar todas as estruturas gramaticais, existem evidências suficientes de que os alunos aprendem muitas estruturas gramaticais ao serem exposto ciclicamente a elas. O mais importante é focar nas estruturas que geralmente são mais difíceis de

adquirir através de tarefas comunicativas. Isto cria oportunidade de correção tanto no momento de *input* quanto de *output* através de *feedback* negativo. Não procede a ideia de que o ensino explícito não tem nenhum impacto na aquisição de língua estrangeira. Existem evidências que nos mostram que o conhecimento gramatical explícito, por ser o veículo de aquisição de conhecimento implícito para alguns alunos, logo, o mais importante é o professor use uma variedade de abordagens explícitas e implícitas, até porque o foco explícito numa estrutura gramatical problemática oferece a oportunidade de trabalhar extensivamente integrada em atividades comunicativas, permitindo também maximizar o impacto do *feedback*, tanto implícito quanto explícito.

A aquisição do sistema gramatical de uma língua estrangeira é complexa e afetada por muitas variantes. Certamente, a melhor estratégia é proporcionar uma variedade de abordagens. Assim sendo, reconhecer as opções disponíveis é o ponto de partida para uma pedagogia pessoal do ensino da gramática.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.

**ACTFL provisional proficiency guidelines.** Hastings-on-Hudson, N.Y: American Council on the Teaching of Foreign Languages, 1983.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES.

**ACTFL proficiency guideline-speaking,** 1999. Disponível em:

<http://www.actfl.org/files/public/Guidelinespeak.pdf> Acesso em: 13 dez. 2018.

BAKER, J.W. The “Classroom Flip”: Using Web course management tools to become the Guide by the Side. *In*: CHAMBERS, J. A. (Ed.)

**Selected papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning.** Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville, 2000, p. 9-17.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. *In*: RICHARDS, J.D.; SCHMIDT, R.W. **Language and communication.** London: Longman, 1983, p. 2-14.

CELCE-MURCIA, M.; HILLES, S. **Techniques and resources in teaching grammar.** Oxford: Oxford University Press, 1988.

KRASHEN, S. Some issues relating to the monitor model. In BROWN, H; YORIO, C.; CRYMES, R. **Teaching and learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice: On TESOL '77: Selected Papers from the Eleventh Annual Convention of Teachers of English to Speakers of Other Languages**, Miami, Florida, April 26 – May 1, 1977, p. 144–158. Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages, 1977.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching language: From grammar to grammaring**. Boston: Thomson/Heinle, 2003.

NATIONAL STANDARDS COLLABORATIVE BOARD. (2015). **World-Readiness Standards for Learning Languages**. 4th ed. Alexandria, VA: Author.

PRATT, M.L. Arts of the contact zone. In WOLFF, J. (Ed.). **Professing in the contact zone**. Urbana, IL: NCTE, 2002, p. 1-20.

SWAN, M.; SMITH, B. **Learner English: A Teacher's Guide to Interference and Other Problems**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

WHITE, L.; SPADA, N.; LIGHTBOWN, P.; RANTA, L. Input enhancement and question formation. **Applied Linguistics**, 12, 416–432, 1991.



## **PARTE II – PROBLEMATIZANDO O MATERIAL DIDÁTICO**



# **ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E LITERATURA: A DIDATIZAÇÃO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS**

Aparecida Regina Borges Sellan

## **INTRODUÇÃO**

Em se tratando do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), a organização de material didático autêntico tem suscitado discussões importantes porque importa verificar que materiais didáticos estão disponíveis, o que eles propõem e sob qual perspectiva; qual a identificação do público a que se destinam; e saber da formação e do preparo do professor para analisar a adequação desse material e, a partir daí, se ele tem sensibilidade para preparar e propor materiais autênticos adequados às necessidades dos alunos. Diante dessas questões, para este capítulo, selecionou-se apresentar e discutir uma proposta do uso da literatura como parte do material didático, para tratar de língua e de cultura, no ensino de português língua estrangeira. Nesse viés, duas questões básicas são colocadas: 1- em que medida a literatura pode contribuir para, no ensino de PLE/ L2/ L3/ LA/ LAc, LH, tratar da língua e da cultura?; 2- Como se pode conceber o papel da literatura nessa modalidade de ensino de PLE? Temos por pressuposto que a literatura e seus discursos são formas de construção da memória social, cultural e histórica de um povo – a do brasileiro, nesse caso –, pois constitui representações desse povo a partir da visão de dado momento histórico-cultural, sob a ótica de escritores e poetas, por exemplo. Nesse sentido, faz-se necessário tratar da especificidade do ensino de PLE, da abordagem intercultural, da função da literatura e da elaboração de material didático autêntico.

## **PARA UM COMEÇO DE CONVERSA**

Neste estudo, não é relevante distinguir o ensino de português para estrangeiro nas acepções de L2 (língua segunda, segunda língua),

L3 (língua terceira), LA (língua adicional), LAc (língua de acolhimento), LH (língua de herança); aplicamos a designação ensino de português língua estrangeira em sentido amplo que pode abranger todas essas distinções. Sabemos que assim são designadas em razão de ocorrerem em situações específicas. Por exemplo, a Faculdade de Língua Estrangeira de Havana propõe a língua portuguesa como língua terceira em seu curso de letras, considerando a L1 – língua materna o espanhol caribenho, L2 uma língua estrangeira entre as que são ofertadas pelo curso à escolha dos alunos – inglês, francês, italiano, chinês, entre outras de acordo com a familiaridade dos alunos, sendo a L3 obrigatoriamente o português, tanto americano quanto europeu (OLIVERO, 2018). Portanto, tal distinção depende das condições circunstanciais em que determinada língua estrangeira é ensinada-aprendida. Leffa (2016) tem uma posição sobre essa distinção:

Temos um estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno – o aluno brasileiro foi estudar francês na França. Temos uma língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula – situação do aluno que estuda inglês no Brasil. Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2. (p.23)

No nosso caso, vamos considerar termo abrangente português língua estrangeira – PLE. Assim, o que importa nessa discussão é tratar da literatura como material autêntico componente de ensino nas condições determinadas em que a língua portuguesa é objeto. Feitas essas considerações, passamos a tratar do tema indicado: o papel da literatura no ensino de PLE.

Partimos do princípio de que ensinar língua materna exige saberes diversos. A começar por saber que língua é essa que se pretende ensinar, a quem e como se deseja ensinar. Exige também o conhecimento do que se constrói fora da língua e a partir dela, em um contínuo exercício de integrar os saberes da língua e os construídos na experiência da vida que se vive. Língua heterogênea, sujeitos diversos, múltiplos saberes, de acordo com Mendes e Castro (2008). Do mesmo modo, para ensinar língua estrangeira – o português na modalidade estrangeira – as exigências se multiplicam, pois não se trata de um aluno que cresceu e se formou ouvindo, assistindo, participando, partilhando fatos, histórias, saberes vividos e vivenciados próprios de seu contexto,

como é o caso dos alunos nativos, fator que, possivelmente, facilita o aprendizado deles. Ao aluno estrangeiro deve ser oferecida a oportunidade de conhecimento e de vivência da história do país da língua que está aprendendo; das construções diversificadas de seus monumentos materiais e imateriais; dos constructos ideológicos e identitários próprios e representativos do povo cuja língua busca aprender.

Colocamos a literatura na condição de monumento imaterial compreendendo que os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas, ao modo de ser das pessoas. Assim, podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais e festas que marcam a vivência coletiva da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; além de mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais. Nesse sentido, entendemos que a literatura, como um conjunto de produções artísticas representativo dos valores, dos modos de ser e de agir, de resolver questões, de interagir de um povo, ao ser apresentado ao aluno estrangeiro, amplia não apenas as possibilidades de aprendizado da língua bem como favorece a inserção do aprendiz numa parcela do universo cultural brasileiro.

## **UMA PITADA DE PROSA SOBRE ABORDAGENS**

Ao se conceber o ensino de língua na perspectiva de língua estrangeira (LE), devemos levar em conta que, em diferentes épocas, tiveram evidência diferentes abordagens, de acordo com os interesses dos aprendizes e das bases teóricas e metodológicas aplicadas. Atualmente, de acordo com o paradigma que prestigia a língua em seu uso efetivo como meio de comunicação, pressuposto básico da abordagem comunicativa, tem ocorrido, especialmente nas duas últimas décadas, uma forte tendência de integrar a cultura nos currículos do ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, a abordagem intercultural integrada à abordagem comunicativa traz para o ensino de LE a reflexão sobre suas funções sociais, como a língua é usada na forma oral e escrita, nas negociações e nas interações em diferentes grupos e práticas sociais.

Morosov e Martinez (2008) propõem que um curso de LE, além de tratar das quatro habilidades – ler, escrever, falar, ouvir –, preocupado com a cultura envolvida no processo de ensino-aprendizagem, deve, do mesmo modo, propiciar ao aluno aprender a observar e compreender os modelos de comportamento de diferentes grupos sociais. Ainda de acordo com as autoras, o objetivo de tal abordagem está no desenvolvimento da competência intercultural comunicativa, isto é, no desenvolvimento da capacidade de entender a língua e o comportamento dos indivíduos da cultura que está sendo estudada, como complemento, saber explicar para outras culturas características pertencentes à sua própria.

Há importantes considerações sobre a abordagem intercultural. De modo geral, essa abordagem surgiu como forma de valorizar as diferenças; por essa razão, as práticas pedagógicas devem favorecer a uma comunicação mais global, sem fronteiras restritivas, de modo a realçar o diálogo entre culturas. Pelo pressuposto da inserção da cultura para esse tipo de ensino, Silveira (1998) vem sugerindo um tratamento interculturalista para o ensino de PLE. Segundo sua proposta, devemos entender que ensinar/aprender outra língua e a cultura impressa nessa língua não significa impor a cultura da língua alvo à cultura de origem do aprendente; pelo contrário, os resultados observados mostram que, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da nova língua, enriquece-se, pois, ao mesmo tempo, é levado a refletir sobre dados referentes à sua constituição como sujeito pertencente a esta ou aquela nacionalidade e, de certo modo, tomar consciência de sua própria identidade e cultura. A abordagem intercultural, de acordo com Santos e Alvarez (2010),

(...) prevê a conscientização sociolinguística a respeito da relação entre a língua e o contexto em que é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos decorrentes de diferenças em valores em valores significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro. (p. 207)

A cultura por essa perspectiva é compreendida como um conjunto de valores atribuídos às unidades linguísticas no seu uso efetivo para as interações sócio-cognitivas. Esses valores são transmitidos de pai para filho, com raízes históricas que,

dinamicamente, se modificam a cada momento, quando novos problemas surgem e encontram meios de serem resolvidos.

Mendes e Castro (2008) afirmam que ser e agir de modo intercultural inclui, entre outros fazeres, a atitude de contribuir para que esse mundo, visto e mostrado, com todas as diferenças, transforme-se, torne-se também seu (daquele que aprende a LE), que o faça também diferente e que o ajude a resolver os novos problemas relativos ao novo contexto de interação.

Silveira (2000) afirma que os países lusófonos têm em comum o uso da língua portuguesa, porém suas identidades culturais são distintas, ainda que tenham em comum o mesmo discurso fundador do colonizador português.

## **UMA PITADA DE PROSA SOBRE A LITERATURA**

Pela concepção de discurso como prática social de comunicação, as identidades culturais dos grupos se conectam discursivamente. Nesse sentido, com suporte nos estudos de Sellan (2010) e Sellan e Martins (2010, 2012) sobre materiais didáticos, devemos considerar, na diversidade de identidades culturais de um povo, tome-se por base o Brasil e a sua diversidade de culturas em todo o território nacional, uma identidade cultural ideal deve ser situada para uma abordagem interculturalista.

Nessa linha de raciocínio acreditamos ser importante a inserção da literatura nos materiais didáticos de PLE, pois ter conhecimento da literatura e, quem sabe, prazer e apreço por seu valor representativo do povo cuja língua se aprende, é fator primordial se considerarmos uma abordagem intercultural comunicativa.

O discurso da literatura foi, durante certo tempo, compreendido, de modo geral, como um discurso de ficção e, por essa razão, voltado para o deleite, o *non-sense*, a falta de engajamento político-social, isto é, ausente de reflexões críticas circunscritas a acontecimentos ocorrentes nas práticas sociais, em épocas e lugares diversificados. No entanto, com o advento da Linguística Textual, desde 1960, e dos estudos sobre o Discurso, a partir mais especificamente da década de 1980, novos olhares têm possibilitado instaurar novos paradigmas. Tais paradigmas são sustentados por procedimentos inter e multidisciplinares de modo a configurar o texto como espaço de

materialidade de diferentes representações que os autores/produtores fazem dos acontecimentos que povoam o mundo e o discurso, estruturado pelo texto, como uma prática social interacional.

Diante desse contexto, o discurso da literatura passa a ser configurado como aquele que representa uma entre as demais práticas sociais do discurso. Bakhtin (1992) considera que o estatuto social da literatura se define precisamente pelo caráter de sua prática que assegura a ela um espaço na sociedade, pela conformação discursiva das ideologias. Para Altamirano e Sarlo (1993), o fato literário é uma forma ideológica, pois é um sujeito social que o produz, trabalhando com os objetos ideológicos de um discurso sobre a realidade; é, também, um sujeito social que reflete o social na literatura como resultado de sua atividade nas e com as ideologias.

Ainda segundo Bakhtin (1992), em cada palavra apresentada pelo autor encontram-se marcas da história e da sociedade, marcas dos usos sociais e dos esquecimentos, dos desgastes pelo uso e pelo desuso. Cada uma dessas marcas oferece uma resistência quando a palavra se incorpora ao texto literário. Trata-se da resistência dos significados sociais, das formas em que a linguagem é vivida e trabalhada pela comunidade ou por um setor pertencente a essa comunidade. Nesse sentido, todos os elementos da língua ordenam-se, na formulação do texto, de acordo com um sistema de avaliações sociais que, segundo Van Dijk (1997), compreendem opiniões e crenças. Eco, em artigo publicado na *Folha de S. Paulo*, em 02 de fevereiro de 2001, intitulado *A Literatura contra o Efêmero*, assim se manifesta:

A literatura mantém a língua em exercício e, sobretudo, a mantém como patrimônio coletivo. A língua, por definição, vai para onde ela quer, nenhum decreto superior, nem político nem acadêmico, pode interromper seu caminho nem desviá-lo para situações que se pretendem ótimas. A língua vai para onde quer, mas é sensível às sugestões da literatura. (ECO, 2001, p. 1)

Por essa razão, este estudo busca apresentar uma proposta de emprego de textos literários como forma de trazer para o estrangeiro um aspecto de uma abordagem cultural considerando o que traz presente na materialidade linguística e discursiva de textos da literatura.

Consideramos que o texto literário - e o discurso nele representado - é uma forma de construção da memória social, cultural e histórica de um povo – do brasileiro – pois funda representações desse povo, com base na visão de dado momento histórico-cultural, sob a ótica dos escritores. A literatura constrói mundos possíveis e, dessa forma, contribui para a compreensão dos fatos ocorridos e por ocorrer e dos modos de ser e de agir do povo nela representado.

Quanto à leitura da literatura, Beach e Marshall (1991) estabelecem uma distinção entre leitura da literatura e ensino de literatura e afirmam que a compreensão desses níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação texto-leitor-ensino.

Afirmam os autores que

[...]a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura configura-se como o estudo da obra literária, tendo em vista sua organização estética. Na verdade, esses níveis estão imbricados, na medida em que, ao experienciar o texto, por meio da leitura, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado [...]  
(BEACH; MARSHALL, 1991, p. 38)

Entendemos, de acordo com o exposto, que no ensino de PLE, o reconhecimento das singularidades da obra se dará pela leitura do texto e pela verificação do que nele se manifesta.

## **UMA CONVERSA ILUSTRADA**

Como forma de exemplificar um trabalho realizado com a literatura em aulas de PLE, apresentamos a seguir um conjunto de atividades possíveis pela leitura do texto literário oferecido pelo Instituto de Pesquisas Linguísticas “Sedes Sapientiae” (I.P.), da PUC/SP a alunos do nível intermediário 2, com formação universitária variada e com interesses diversos, os quais já demonstram certo domínio lexical e gramatical e conhecimento sobre algumas práticas mais corriqueiras que envolvem o cotidiano do brasileiro e que consideramos importantes que o estrangeiro domine para ter uma interação proveitosa nas diferentes situações sociais. Para tanto, selecionamos o

conto *A Sociedade* (anexo), extraído do livro *Brás, Bexiga e Barra Funda*, de Antônio de Alcântara Machado, publicado em 1927.

A sugestão da leitura já estava prevista no curso, e o professor, muitas vezes, citou fragmentos de textos literários para exemplificar algumas questões, sempre fazendo referências ao autor. Além disso, foi fortalecida pela demonstração do interesse dos próprios alunos que visualizaram nos espaços da PUC – painéis, murais, paredes – poesias e trechos de obras literárias que lhes chamaram a atenção.

Após a leitura, foi solicitado aos alunos que manifestassem suas impressões sobre o texto lido. A primeira observação foi que perceberam palavras que não eram da língua portuguesa. E a palavra “carcamano” deu o mote para a discussão. Cabe lembrar que entres os alunos havia um italiano, que queria, a todo o momento, apontar as palavras que se remetiam a sua língua – o italiano. No entanto, ao sinal do professor, ele se conteve para dar oportunidade aos demais alunos, de outras nacionalidades, que não tinham esse conhecimento. O professor deu as explicações necessárias sobre essa forma de os brasileiros, paulista principalmente, se referirem ao imigrante italiano que começou a chegar ao Brasil no final do século anterior, XIX, a princípio para trabalhar na lavoura em substituição à mão de obra escrava. Porém, muitos deles se negaram a seguir para as plantações de café das fazendas no interior do estado de São Paulo e de Minas Gerais e permaneceram na capital. Aqui, iniciaram uma espécie de comércio, de secos e molhados, contribuindo para uma nova configuração da sociedade paulistana. É exatamente esse tipo de comércio que é sutilmente atribuído ao “cav. uff.. Salvatore Melli”. (*Cavaliere Ufficiale* é um título honorário concedido por algumas jurisdições italianas a quem tivesse determinado mérito e, no Brasil, mantido, certamente, em razão do *status* do industrial Salvatore Melli, conforme representado no conto)

Após essas explicações iniciais, os alunos indagaram sobre o porquê de o pai de Teresa Rita ser chamado de conselheiro e ter o nome completo citado: conselheiro José Bonifácio de Matos e Arruda. As impressões de leitura levantadas pelos alunos foram se encaminhando para a compreensão de que poderia ser uma estratégia do autor para caracterizar a composição de dois grupos sociais: a do brasileiro, paulistano, e a do estrangeiro, o italiano. Claro está que as formas de tratamento usadas no texto para referenciar a cada um foram as pistas

percebidas pelos alunos. Naturalmente o professor precisou, respondendo a questões dos alunos, explicitar também a origem da forma de tratamento “conselheiro”, uma herança do período monárquico dado a certas pessoas com representatividade naquela sociedade.

Situando o texto no tempo representado no enredo do conto, os alunos perceberam que a manutenção daquele título não tinha razão de ser no final dos anos de 1920, já que não havia mais monarquia no Brasil. Com tais informações, os alunos chegaram, oralmente, à seguinte síntese: “o senhor conselheiro pertence ao grupo que representa a família brasileira que já não tem tantas poses e o cav. uff. pertence ao grupo que representa o imigrante que constrói sua riqueza com seu trabalho”. No caso ilustrado no conto, um armazém de secos e molhados. Outras passagens do texto foram sendo apontadas pelos alunos para confirmar essa primeira dedução. Por exemplo, enunciados que indicam o poder econômico do cav. uff. Salvatore Melli e família (o filho Adriano Melli): “O Lancia passou como quem não quer; Lancia Lambda, vermelhinho, resplendente, pompeando na rua; A mão enluvada cumprimentou com o chapéu Borsalino; Uiiiiia – uiiiiia! Adriano Melli calcou o acelerador; - Meu pai quer fazer um negócio com o seu; O cav. uff. Salvatore Melli alinhou algarismos torcendo a bigodeira. Falou como homem de negócios que enxerga longe. Demonstrou cabalmente as vantagens econômicas de sua proposta; O cav. uff. tinha a sua fábrica ao lado. 1.200 teares. 36.000 fusos”, apenas para citar alguns.

Quanto ao poder econômico do conselheiro e sua família, os sentidos estão menos explícitos, por exemplo: “A esposa do conselheiro José Bonifácio de Matos e Arruda disse isso e foi brigar com o italiano das batatas; Vestido do Camilo, verde, grudado à pele, serpejando no terraço; O conselheiro possuía uns terrenos em São Caetano. Cousas de herança. Não lhe davam renda alguma.”

Sobre a organização social representada no texto, essa foi observada pelos alunos ao buscarem saber o que significava estar “um suco aquela vesperal do paulistano”. Foi necessário, mais uma vez, a intervenção do professor para explicar como os jovens se divertiam naquele tempo representado no conto; que o Paulistano era um clube frequentado pela elite, em que o vesperal, nas tardes de domingo, proporcionava, aos jovens, oportunidade de ouvir música, sempre

executada por uma pequena orquestra, dançar e “flertar”, sempre debaixo dos olhos de seus pais.

Talvez em razão de haver nos dias atuais discussões sobre diferentes formas de preconceito, chamou a atenção dos alunos duas passagens do texto: “A orquestra preta tonitroava”; “A negra de broche serviu o café”. Na observação dos alunos, parece-lhes estranho a orquestra ser designada preta, bem como ser a negra a servir o café. Sobre “orquestra negra”, foi possível fazê-los entender que, talvez, a orquestra fosse composta por negros, por isso aquela designação. Uma das alunas, estadunidense, reforçou a ideia dizendo que, em seu país, a representação musical, com de cantores negros, é muito grande e todos de muita qualidade. Portanto, reconheciam o valor do talento do negro por suas próprias vivências. Já o enunciado “a negra servir o café” provocou uma discussão interessante, pois os alunos disseram estranhar o fato de, no Brasil, muitas pessoas terem serviçais que limpam as casas e, ainda, servem cafés e com uniforme. Tanto os estadunidenses quanto os dinamarqueses e o italiano disseram que em seus países esses profissionais são muito raros e caros. Porém, no Brasil, verificaram que, mesmo as famílias não tendo muito dinheiro, mantêm empregados para fazer o serviço e, normalmente, é uma pessoa negra. Observaram que as pessoas não cuidam, por exemplo, de seu próprio lixo.

Outra questão referida especialmente pelas alunas remete-se à interferência dos pais na opção de namoro dos jovens, Teresa Rita e Adriano Melli. Em suas palavras, não pode ser compreensível que os pais decidam com quem os filhos devem se casar. Essa questão foi o mote para que passassem a discutir sobre o título do conto e a proposta do cav. uff. Salvatore Melli para o conselheiro José Bonifácio. Ficou patente quando compreenderam que o sentido implícito no título do conto poderia manifestar a constituição de duas sociedades, uma, econômica; outra, amorosa.

Com base nessas observações e nos dados trazidos pelo professor sobre o autor do conto e a época implicada no seu conteúdo, os alunos arriscaram a projetar que, na verdade, o conto mostra a importante participação do estrangeiro - o italiano - na construção da sociedade brasileira, bem como sua contribuição para o desenvolvimento econômico, uma vez que implementou uma forma de comércio, construiu fábricas e integrou-se à sociedade brasileira pelo

casamento, antecipou a existência do “cartão de crédito”, como podemos ver em: “No chá do noivado o cav. uff. Adriano Melli na frente de toda a gente recordou à mãe de sua futura nora os bons tempinhos em que lhe vendia cebolas e batatas, Olio di Lucca e bacalhau português quase sempre fiado e até sem caderneta”.

A presença da esposa do conselheiro não passou despercebida na avaliação dos alunos, pois, embora ela não tenha nome, desempenha função fundamental no controle das ações dos membros da família e nas decisões principais, inclusive financeiras, função historicamente desempenhada pelo marido. Aparentemente o patriarca cede o lugar para a matriarca; nesse quesito, assemelha-se muito às mamãs italianas.

### **PARA FINALIZAR ESTA CONVERSA**

A breve análise acima apresentada não esgota as possibilidades de exploração dos sentidos implicados no conto que possam mostrar a fundação social, histórica, ideológica e cultural do brasileiro. Mas pode exemplificar um procedimento viável para estimular o aluno estrangeiro a buscar conhecer e ler a literatura da língua que está aprendendo. Ao iniciarmos este artigo, buscamos verificar em que medida a literatura pode contribuir para no ensino de PLE e tratar da língua e da cultura. Conforme já citamos, Eco (2001) afirma que a literatura mantém a língua em exercício e, sobretudo, a mantém como patrimônio coletivo. Esse patrimônio coletivo pode ser amplamente experienciado também pelo aluno estrangeiro que, pela diversidade de leituras a que é exposto, deve reconhecer que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com o texto. Assim, língua e cultura se entrelaçam e fazem da leitura literária o ponto de contato entre o mundo intrínseco do aluno estrangeiro e o novo mundo que está sendo conhecido.

Os poucos resultados apresentados, a título de exemplificação, podem responder à questão apresentada, pois se tratou não só de aspectos da língua, mas também culturais, no momento em que os alunos expressam suas percepções sobre aspectos peculiares do brasileiro impressos na materialidade do texto. Nesse sentido, o papel da literatura no ensino de PLE está garantido, pois possibilita dar concretude ao que se ensina, pela experiência dos alunos em contato com uma estruturação do uso da língua em condições específicas. Cabe

complementar que, após o desenvolvimento da atividade com o conto *A Sociedade*, houve grande interesse dos alunos para ter acesso a outros textos literários, inclusive, um deles desenvolveu grande paixão por Alcântara Machado e, por si mesmo, buscou ler outros contos e a usar trechos do autor em seus enunciados.

Os resultados aqui apresentados demonstram que didatizar material autêntico requer compreender o que seja o próprio processo. Significa, de acordo com Spinelli (2003), basicamente, torná-lo acessível aos discentes, adequando-o sempre às suas necessidades e aos seus interesses. Não se trata de criar exercícios improvisados para aproveitar o texto, por exemplo; requer estudo, pesquisa, dedicação, foco, interesse e flexibilização do professor. Enfim, acreditamos ser a literatura um caminho possível para tornar a aula de PLE rica, interessante e motivadora.

## REFERÊNCIAS

- ALTAMIRANO, C.; SARLO, B. **Literatura/Sociedad**. Buenos Aires: Hachette, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the secondary school**. Orlando, Harcourt Brace & Company, 1991.
- ECO, U. A Literatura contra o Efêmero. In: **Folha de S. Paulo**, 02 de fevereiro de 2001. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mas/fs1802200105.htm> Acesso em: 2 fev. 2018.
- LEFFA, W. J. **Língua estrangeira: Ensino e aprendizagem**. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas (SP): Pontes, 2008.
- MOROSOV, I.; MARTINEZ, J. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.
- OLIVERO, A. S. **A pronomização em português: um estudo sobre aquisição de terceiras línguas estrangeiras**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: FFLCH- USP, 2018.
- SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. **Língua e Cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas (SP): Pontes, 2010.

- SELLAN, A. R. B.; MARTINS, V. F. C. Enfoque interculturalista no ensino de português brasileiro como língua estrangeira. In: BASTOS, N. B. (org.). **Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários**. São Paulo: EDUC, 2012, p.199 -209.
- SELLAN, A. R. B. O ensino de português língua estrangeira: o livro didático numa visão interculturalista. **Actas de las Segundas Jornadas Internacionales**. Buenos Aires: IESLV- Juan Ramón Fernández, 2010, p. 114-117.
- SILVEIRA, R. C. P.da. (Org.). **Português Língua Estrangeira: perspectivas**. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVEIRA, R. C. P.da. Opinião, marco de cognições sociais e a identidade cultural do brasileiro: as crônicas nacionais. In JÚDICE, N. (org.) **Português/ Língua estrangeira-leitura produção e avaliação de textos**. Niterói (RJ), Intertexto, 2000, p. 9-35.
- SPINELLI, B. L'utilizzo dei materiali autentici nell'insegnamento dell'italiano come LS. In: DOLCI, Roberto; CELENTIN, Paola (orgs.). **La formazione di base del docente di italiano a stranieri**. Roma: Bonacci, 2003.
- VAN DIJK, T. (Ed.). **Discourse Studies: a multidisciplinary introduction**. London: Sage Publications, 1997. Vol. 2.

Anexo:

A sociedade

Antônio de Alcântara Machado

- Filha minha não casa com filho de carcamano!

A esposa do conselheiro José Bonifácio de Matos e Arruda disse isso e foi brigar com o italiano das batatas. Teresa Rita misturou lágrimas com gemidos e entrou no seu quarto batendo a porta. O conselheiro José Bonifácio limpou as unhas com o palito, suspirou e saiu de casa abotoando o fraque.

O esperado grito do cláxon fechou o livro de Henri Ardel e trouxe Teresa Rita do escritório para o terraço.

O Lancia passou como quem não quer. Quase parando. A mão enluvada cumprimentou com o chapéu Borsalino. Uiiiiia – uiiiiia! Adriano Melli calçou o acelerador. Na primeira esquina fez a curva. Veio voltando. Passou de novo. Continuou. Mais duzentos metros. Outra curva. Sempre na mesma rua. Gostava

dela. Era a Rua da Liberdade. Pouco antes do número 259-C já sabe: uiiiiia – uiiiiia!

- O que você está fazendo aí no terraço, menina?

- Então nem tomar um pouco de ar eu posso mais?

Lância Lambda, vermelhinho, resplendente, pompeando na rua. Vestido do Camilo, verde, grudado à pele, serpejando no terraço.

- Entre já para dentro ou eu falo com seu pai quando ele chegar!

- Ah meu Deus, meu Deus, que vida, meu Deus!

Adriano Melli passou outras vezes ainda. Estranhou. Desapontou. Tocou para a Avenida Paulista.

Na orquestra o negro de casaco vermelho afastava o saxofone da beijoarra para gritar:

Dizem que Cristo nasceu em Belém...

Porque os pais não a haviam acompanhado (abençoado furúnculo inflamou o pescoço do conselheiro José Bonifácio) ela estava achando um suco aquela vespéral do Paulistano. O namorado ainda mais.

Os pares dançarinos maxixavam colados. No meio do salão eram um bolo tremelicante. Dentro do círculo palerma de mamãs, moças feias e moços enjoados. A orquestra preta tonitroava. Alegria de vozes e sons. Palmas contentes prolongaram o maxixe. O banjo é que ritmava os passos.

- Sua mãe me fez ontem uma desfeita na cidade.

- Não!

- Como não? Sim senhora. Virou a cara quando me viu.

... mas a história se enganou!

As meninas de ancas salientes riam porque os rapazes contavam episódios de farra muito engraçados. O professor da Faculdade de Direito citava Rui Barbosa para um sujeitinho de óculos. Sob a vaia do saxofone: turururu-turururum!

- Meu pai quer fazer um negócio com o seu.

- Ah sim?

Cristo nasceu na Baía, meu bem...

O sujeitinho de óculos começou a recitar Gustave Le Bom mas a destra espalmada do catedrático o engasgou. Alegria de vozes e sons.

... e o baiano criou!

- Olhe aqui, Bonifácio: se esse carcamano vem pedir a mão de Teresa para o filho você aponte o olho da rua para ele, compreendeu?

- já sei, mulher, já sei.

Mas era cousa muito diversa.

O cav. uff. Salvatore Melli alinhou algarismos torcendo a bigodeira. Falou como homem de negócios que enxerga longe. Demonstrou cabalmente as vantagens econômicas de sua proposta.

- O doutor ...

- Eu não sou doutor, senhor Melli.

- Parlo assim para facilitar. Non é para ofender. Primo o doutor pense bem. E poi me dê a sua resposta. Domani, dopodomani, na outra semana, quando quiser. Io resto à sua disposição. Ma pense bem!

Renovou a proposta e repetiu os argumentos pró. O conselheiro possuía uns terrenos em São Caetano. Cousas de herança. Não lhe davam renda alguma. O cav. uff. Tinha a sua fábrica ao lado. 1.200 teares. 36.000 fusos. Constituíam uma sociedade. O conselheiro entrava com os terrenos. O cav. uff. com o capital. Arruavam os trinta alqueires e vendiam logo grande parte para os operários da fábrica. Lucro certo, mais que certo, garantidíssimo.

- É. Eu já pensei nisso. Mas sem capital o senhor compreende é impossível

...

- Per Bacco, doutor! Mas io tenho o capital. O capital sono io. O doutor entra com o terreno mais nada. E o lucro se divide no meio.

O capital acendeu acendeu um charuto. O conselheiro coçou os joelhos disfarçando a emoção. A negra de broche serviu o café.

- Doppo o doutor me dá a resposta. Io só digo isto: pense bem.

O capital levantou-se. Deu dois passos. Parou. Meio embaraçado. Apontou para um quadro.

- Bonita pintura.

Pensou que fosse obra de italiano. Mas era francês.

- Franceses? Não é feio non. Serve.

Embatucou. Tinha qualquer coisa. Tirou o charuto da boca, ficou olhando para a ponta acesa. Deu um balanço no corpo. Decidiu-se.

- Ia dimenticando de dizer. O meu filho fará o gerente da sociedade... sob minha direção si capisce.

- Sei, sei ... O seu filho?

- Si. O Adriano. O doutor... mi pare ... mi pare que conhece ele?

O silencio do conselheiro desviou os olhos do cav. uff. na direção da porta.

- Repito um'altra vez: o doutor pense.

O Isotta Fraschini esperava-o todo iluminado.

- E então? O que devo responder ao homem?

- Faça como entender, Bonifácio ...

- Eu acho que devo aceitar.

- Pois aceite...

E puxou o lençol.

<i>O conselheiro José Bonifácio De matos e Arruda e senhora</i>	<i>O cav. uff. Salvatore Melli e senhora</i>
---	--

<p><i>Têm a honra de participar a V. Exa. e Exa. família, o contrato de casamento de sua filha Teresa Rita com o sr. Adriano Melli. Rua da liberdade, n. 259-C.</i></p> <p><i>São Paulo, 19 de</i></p>	<p><i>Têm a honra de participar a V. Exa. e Exa. família, o contrato de casamento de seu filho Adriano com a senhorinha Teresa Rita de Matos e Aruda. Rua da Barra Funda, n. 427.</i></p> <p><i>Fevereiro de 1927.</i></p>
--	--

No chá do noivado o cav. uff. Adriano Melli na frente de toda a gente recordou à mãe de sua futura nora os bons tempinhos em que lhe vendia cebolas e batatas, Olio di Lucca e bacalhau português quase sempre fiado e até sem caderneta.

# AS DIMENSÕES INTERLINGUÍSTICA E INTERCULTURAL EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS PARA HISPANOFALANTES

Florencia Miranda

## INTRODUÇÃO

Na Argentina, o campo do ensino de português como língua estrangeira constitui um espaço de pesquisa e intervenção que se vem consolidando nos últimos vinte e cinco anos. A proliferação de cursos (universitários ou superiores) de formação de professores que se verifica desde os primeiros anos da década de 1990, a criação da Associação Argentina de Professores de Português (ano 1997) e a promulgação da lei de oferta obrigatória de português língua estrangeira (PLE) no ensino médio (ano 2009) são amostras de um interesse que se mantêm e se intensifica no país. A proximidade geográfica, histórica e sociopolítica com o Brasil permite explicar a dominância do ensino da variedade brasileira da língua nos cursos de português.

Como se sabe, o ensino de português para hispanofalantes constitui um âmbito de intervenção singular, que apresenta características próprias e que coloca problemas específicos, diferentes do ensino do português a falantes de outras línguas (ver, por exemplo, Almeida Filho, 2001; Pinto e Júdice, 1998; Simões, Carvalho e Wiedemann, 2004 e Wiedemann e Scaramucci, 2008). Na maior parte da Argentina, embora não possa ser considerado um país “monolíngue”, a grande maioria dos estudantes de português – tanto no sistema formal quanto no espaço não formal – são hispanofalantes. Essa particularidade imprime um caráter próprio a grande parte das propostas de ensino de PLE, já que é possível pensar estratégias didáticas adequadas a essa singularidade. Uma prova dessa realidade é a existência de produção de materiais didáticos orientados para esse público particular: argentino hispanofalante. No presente trabalho, proponho uma análise de materiais didáticos que, em princípio, foram

produzidos para esse público, já que se trata de livros didáticos de PLE elaborados na Argentina.

Ora bem, na singular situação do ensino de português para hispanofalantes argentinos, é possível considerar que existem duas questões que se colocam com relevância e centralidade: por um lado, os aspectos comparativo-contrastivos das línguas em contato (português e espanhol) e, por outro, as relações interculturais entre o Brasil e a Argentina. De fato, em um material didático de português pensado para argentinos hispanofalantes seria previsível encontrar algum tratamento dessas duas dimensões. O problema que podemos colocar é que tipo de tratamento dessas dimensões encontramos nos materiais didáticos efetivamente produzidos. É sobre essa questão particular que nos interessamos no presente capítulo.

## **DADOS DO ESTUDO**

O estudo que precede a redação deste capítulo foi realizado no quadro de um projeto de pesquisa desenvolvido no Centro de Estudos Comparativos da Universidade Nacional de Rosario, na Argentina. O projeto, inscrito na perspectiva teórico-metodológica do interacionismo sociodiscursivo (ver Bronckart, 1997 e Dolz, Gagnon e Mosquera, 2009), busca, entre outros objetivos, conhecer a realidade do ensino de português na Argentina para poder intervir nessa realidade particular mediante a produção de materiais de ensino apropriados. A análise dos livros didáticos constitui, então, uma necessidade da pesquisa, já que, como é evidente, é preciso conhecer os materiais disponíveis antes de avançar na elaboração de materiais novos<sup>1</sup>.

No caso do presente trabalho, o objetivo principal é indagar de que maneira têm sido colocadas nos livros de português como língua estrangeira a problemática comparativa interlinguística e a dimensão intercultural no ensino da língua. Para tanto, observamos o caso de livros produzidos na Argentina e/ou para estudantes argentinos.

O conjunto de materiais analisado reúne livros atualmente em uso, mas também alguns que já não são utilizados a nível institucional, embora permaneçam disponíveis para o uso dos docentes. Estes livros

---

<sup>1</sup> Para uma aproximação às pesquisas que vem sendo desenvolvidas na Universidade Nacional de Rosario sobre a relação entre português e espanhol, e sobre o ensino de PLE, ver Miranda, 2015, 2017a e 2017b.

foram produzidos em circunstâncias sócio-históricas diversas, mas todos compartilham um pressuposto comum: o ensino de português para hispanofalantes coloca problemas específicos que devem ser abordados de forma singular. É isso que justifica a elaboração de um novo livro para essa situação particular.

Para a nossa análise foi conformado um corpus com os seguintes livros didáticos:

- *Um português bem brasileiro* (6 livros e livro do professor). Editora: Fundación Centro de Estudos Brasileiros. Buenos Aires, 1999.
- *Conhecendo o português do Brasil* (1 livro). Editora: Fundación Centro de Estudos Brasileiros. Buenos Aires, 2000.
- *Português dinâmico* (2 livros). Português Dinâmico 1 Nível Inicial, 2005 - Português Dinâmico 2 Nível Intermediário, 2010. Autoras: Santinha André e María Marta Santa María.
- *Brasil intercultural* (2 livros do aluno, 2 livros de exercícios, livros do professor). Autoras: Cibele Nascente Barbosa, Giselle Nunes de Castro. Coordenação: Edleise Mendes. Editora: Casa do Brasil. Buenos Aires, 2013.
- *Pé na estrada* (1 livro). Autoras: Andrea Rodrigues, Carina Santana. Editora: Grupo Tramas. Buenos Aires, 2015.
- *Português do Brasil: uma língua de integração na América Latina* (1 livro). Autora: Lidiane Carlos Ramos. Editora: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza (Argentina), 2015.

Para a análise dos livros selecionamos dois eixos: por um lado, fizemos um levantamento de menções explícitas a questões de caráter interlinguístico e intercultural (no prólogo, no índice, no corpo do texto e/ou nos anexos); por outro lado, realizamos uma identificação de traços que de maneira implícita informam sobre a concepção que subjaz à organização do material, em relação aos aspectos que nos interessam. No próximo item, apresentamos os dados recolhidos nas análises.

## **ANÁLISE E COMENTÁRIO DOS DADOS**

### **A organização dos livros e a dimensão interlinguística**

No conjunto do corpus analisado, encontramos que o destinatário dos livros aparece explicitamente mencionado em

diferentes espaços, em particular, na capa (imagem 1 e imagem 2) e no prólogo (imagem 3).

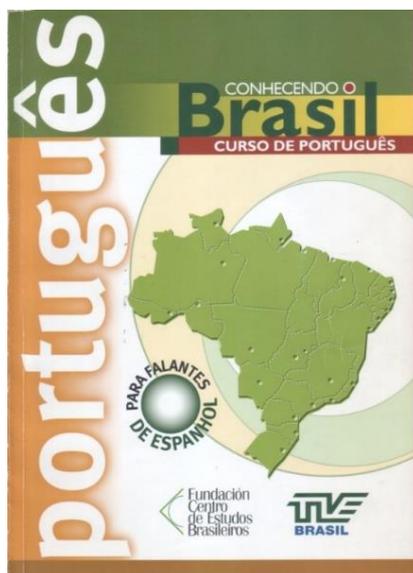


Imagem 1: Capa do livro “Conhecendo o Brasil”

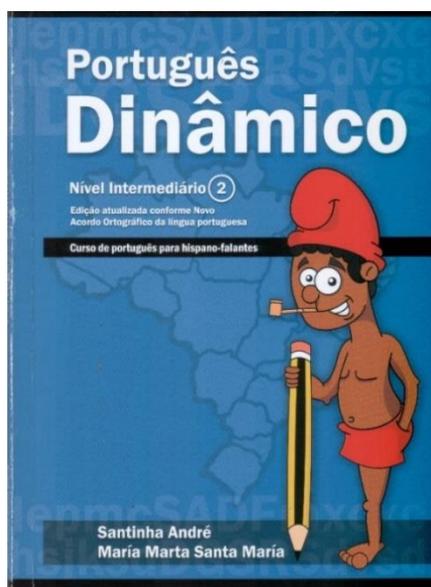


Imagem 2: Capa do livro “Português dinâmico” (nível intermediário)

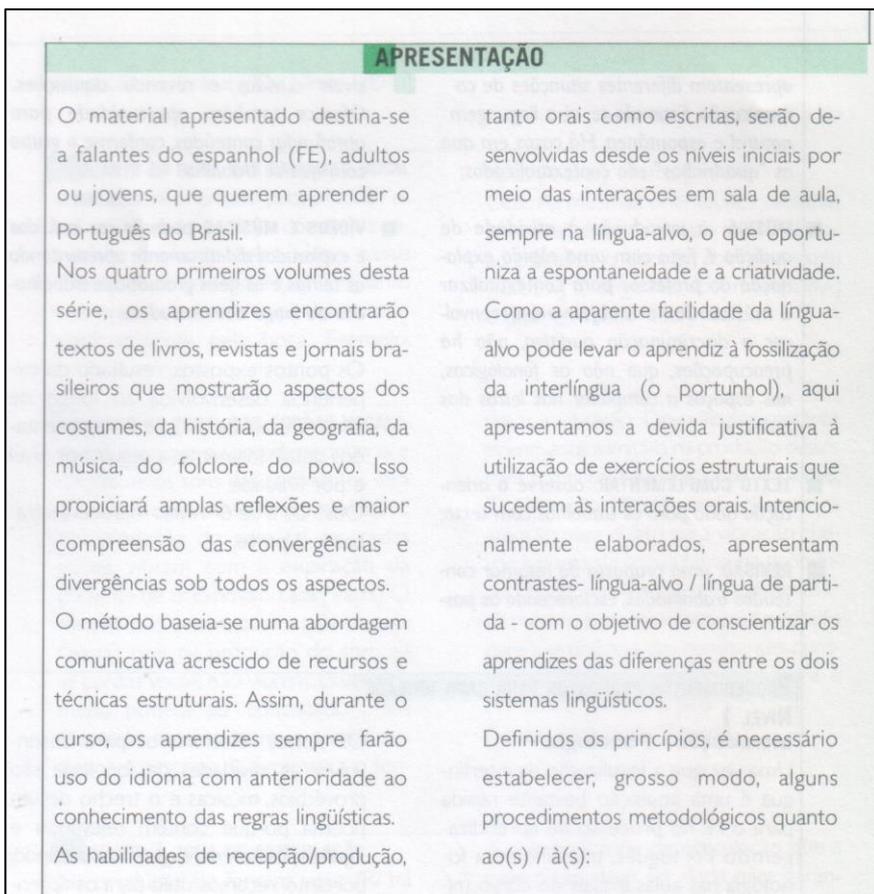


Imagem 3: Prólogo do livro “Um português bem brasileiro”. Manual do Professor, p 3.

Como vemos, quando se menciona o destinatário do material nas capas ou no prólogo, trata-se sempre da figura do “falante de espanhol”. De fato, apesar de os livros terem sido publicados na Argentina, o destinatário não vem dado pela procedência ou pelo local de origem ou residência dos estudantes, mas pela língua materna desses estudantes, chamada de “espanhol”, sem nenhuma outra especificação. De maneira que, nos materiais, o destinatário não se circunscreve ao âmbito da Argentina, mesmo nos casos em que os materiais referem o fato de ter sido produzidos em instituições do país (como a Fundação do Centro de Estudos Brasileiros, FUNCEB, que já não

existe; ou a Escola Internacional Lincoln da cidade de Buenos Aires, que publicou o livro “*Pé na estrada*”, indicando na apresentação que se trata de um material para seus alunos adolescentes).

O fato de o destinatário ser mencionado como “falante de espanhol” coloca, então, a singularidade do material na relação interlinguística – entre o português do Brasil e o espanhol (sem especificar uma variedade particular) – e, portanto, é previsível que a apresentação dos conteúdos linguísticos mostre diferenças quando comparados com outros livros de português para estrangeiros. Sobre essa questão voltaremos mais à frente. Mas, além disso, a menção do destinatário como “falante de espanhol” cria uma certa ambiguidade em relação a questões de ordem mais propriamente culturais ou sociais. Em concreto, o público seria qualquer falante de espanhol (da Espanha, do México, do Colômbia, da Argentina...) ou especificamente o argentino hispanofalante? Essa informação permanece ambígua nos livros analisados.

Aliás, no prólogo do livro “Brasil intercultural” vemos a seguinte afirmação:

“A *Coleção Brasil Intercultural – Língua e Cultura Brasileira para estrangeiros* compõe-se de um conjunto de quatro volumes (livro do aluno e livro de exercícios) que cobrem os conteúdos de quatro ciclos de aprendizagem de português para falantes de outras línguas, com enfoque mais específico nos falantes de língua espanhola” (Brasil intercultural 1; Apresentação).

Nesse caso, apenas refere-se a um enfoque “mais específico” nos falantes de espanhol; ou seja, não se trata de um material exclusivamente pensado para esse público.

Em suma, a julgar pela informação explícita dos livros, os materiais produzidos na Argentina não pareceriam assumir necessariamente os argentinos como público destinatário, mas, antes, qualquer pessoa hispanofalante. Esta decisão pode ser compreendida por razões de ordem editorial (ou até financeira), talvez para poder divulgar as obras por outros países para além da Argentina. Contudo, como veremos abaixo, os indícios implícitos do destinatário acabam mostrando outro tipo de informação, com referências pontuais à cidade de Buenos Aires, por exemplo.

Um aspecto analisado foi a organização global dos livros, e esta foi comparada com a estrutura de outros livros de PLE, não dirigidos especificamente a hispanofalantes. Neste sentido, verificamos que os livros para alunos hispanofalantes não apresentam uma organização muito diferente aos outros livros, mas, em alguns casos, observamos a presença de uma unidade introdutória com características especiais e, também, de algum anexo destinado a hispanofalantes. Vejamos esses casos.

O primeiro volume da coleção “*Um português bem brasileiro*” abre com uma unidade introdutória dedicada à fonologia e a exercícios fonéticos. Essa unidade é apresentada no livro do professor nos seguintes termos:

“Uma vez que a fossilização da interlíngua é uma aquisição bastante rápida para o FE no processo de aprendizagem do Português, trabalha-se a fonologia nas aulas iniciais do curso (nível 1), enfatizando o que é contrastivo ou novo, na tentativa de impedir a formação do Portunhol” (“*Um português bem brasileiro*”, Manual do professor, p. 4).

Como se observa, a decisão de incluir uma primeira unidade dedicada a questões fonéticas-fonológicas tem a ver diretamente com o destinatário hispanofalante do material e está justificada de forma rudimentar, mas com algum grau de reflexão sobre os problemas particulares desse público-alvo.

Um caso diferente é a presença da unidade zero do primeiro volume da coleção “*Brasil intercultural*”. Essa unidade não é colocada para atacar um problema particular dos hispanofalantes. Aliás, nem se menciona esse público nas orientações para o trabalho com essa unidade no manual do professor. Contudo, a complexidade dos textos e das atividades propostas permite inferir que se conta com um aluno cuja língua materna é suficientemente próxima do português, como seria o caso do espanhol<sup>2</sup>.

Quanto à presença de anexos, podemos observar o caso do livro “*Conhecendo o Brasil*”, que inclui um glossário de termos em português

---

<sup>2</sup> Vale a pena referir, porém, que essa unidade resulta demasiado complexa ou difícil (sobretudo no que diz respeito às propostas de produção textual) também para um falante de espanhol. Mas não convém aprofundar aqui esse aspecto, já que não faz parte da análise que realizamos para o presente capítulo.

e espanhol (imagem 4). Embora não sejam claros os motivos que levam a incluir esse glossário – já que, como se pode ver no exemplo, trata-se de uma lista de vocabulário, organizada em ordem alfabética, que inclui termos correspondentes a campos semânticos muito diversos – é evidente que a presença desse anexo está pensada como material de consulta dos alunos hispanofalantes.

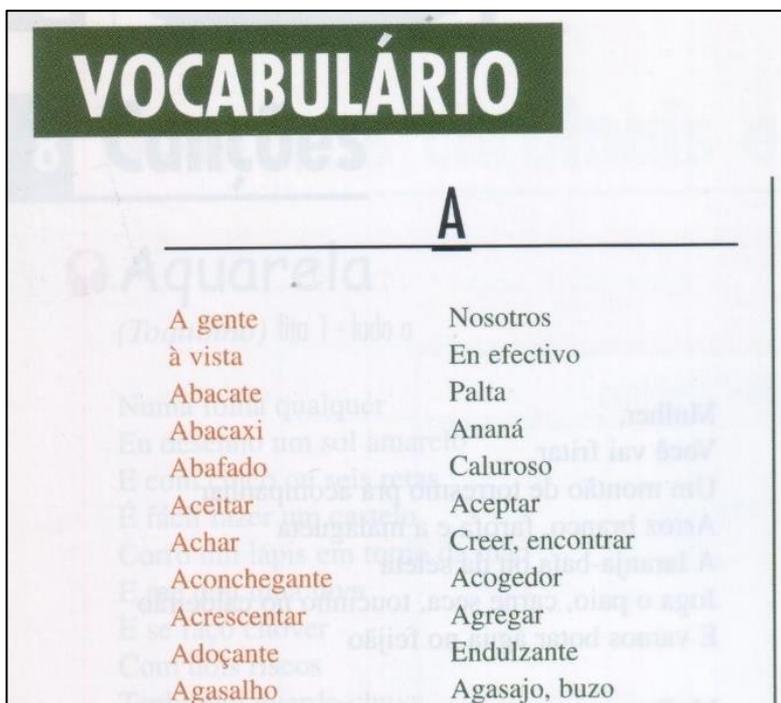


Imagem 4: “Conhecendo o Brasil”, p. 140.

Na análise dos livros para alunos hispanofalantes, verificamos a presença de alguns segmentos em que a comparação entre as línguas portuguesa e espanhola se torna explícita. A área que mais claramente domina esse tipo de abordagem é a semântica lexical e, especificamente, o campo dos falsos cognatos (ou “falsos amigos”). Geralmente, as observações comparativas ocorrem em forma de caixa ou quadro que se destaca na página, como vemos nos exemplos abaixo (imagens 5, 6 e 7).

**CURIOSIDADE:**

<b>PORTUGUÊS</b>	<b>CASTELHANO</b>
Namorado (a)	Novio (a)
Noivo (a)	Prometido (a)
Apaixonado (a)	Enamorado (a)
Casado (a)	Casado (a)
Solteiro (a)	Soltero (a)

Imagem 5: “Pé na estrada”, p. 23

Estas observações têm um papel que é ao mesmo tempo destacado e marginal. Por exemplo, no livro “Pé na estrada”, estes quadros comparativos são apresentados como “curiosidades” (imagem 5), enquanto que no “Português dinâmico” existe uma seção que se repete com o nome “Parece mas não é”. Assim, o problema dos falsos cognatos é apresentado como a questão contrastiva principal, mas com um caráter talvez um pouco lúdico.

**Parece mas não é**



<b>- Português</b>	<b>- Espanhol</b>
- Mala	- Valija
- Má	- Mala
- Bolsa	- Cartera
- Carteira	- Billetera
- Sacola	- Bolsa
- Bolso	- Bolsillo
- Bolsa de viagem	- Bolso

17

Imagem 6: “Português dinâmico”, p. 17

Embora estas listas de palavras soltas sejam dominantes na apresentação dos falsos cognatos, eventualmente encontramos explicações um pouco mais extensas e com exemplificação, como no caso da imagem 7.

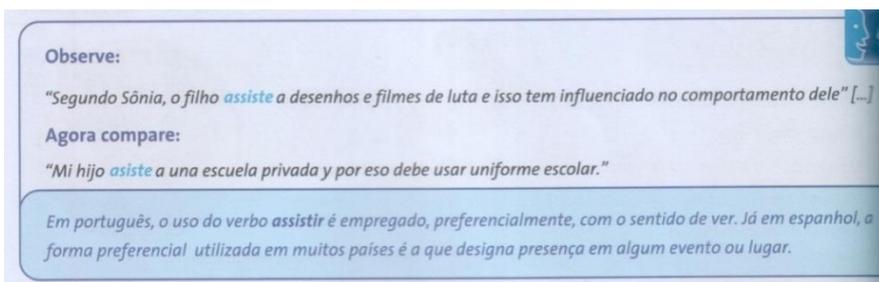


Imagem 7: "Brasil Intercultural 1 e 2", p 78.

Uma outra questão que aparece marginalmente nos livros é o problema da possibilidade ou impossibilidade de tradução de alguns termos ou expressões. Por exemplo, no livro "Pé na estrada" mencionam-se a expressão "ir embora" e a palavra "saudades" como formas sem tradução exata para o espanhol.

Também de forma ocasional aparecem outras questões linguísticas contrastivas nos livros. Por exemplo, os valores das formas de tratamento, os termos heterotônicos, a regência do verbo ir no futuro imediato, a construção das contrações em português, etc. Tudo isso é colocado sempre em quadros que aparecem nos livros de forma marginal. Algumas observações de tipo contrastivo são incluídas eventualmente nos manuais do professor. Dentre os livros analisados, "Conhecendo o Brasil" é o material que mais comentários contrastivos apresenta.

Um caso muito particular é o do livro "Português do Brasil: Uma língua de integração na América Latina", cuja estrutura e enfoque é bem diferente dos outros, predominando uma descrição gramatical da língua portuguesa, em que encontramos uma unidade intitulada "Diferenças entre o português e o espanhol". Essa unidade temática preenche apenas uma página do livro e menciona duas questões: os substantivos heterogênicos e os falsos cognatos. Nesse mesmo livro, há também um brevíssimo comentário sobre a fonética dos grafemas "b" e "v" e sobre o som /z/.

Um outro caso que interessa comentar é a presença da seguinte recomendação ao professor em um dos livros:

"LEMBRE-SE: Você sempre deve falar em português, mesmo que seus alunos respondam em castelhano. Desta forma, eles irão perceber as semelhanças e diferenças entre os idiomas" ("Pé na estrada", p. 12).

A presença desta recomendação e o estatuto marginal das observações comparativas-contrastivas que se verificam em todos os livros reforçam a ideia de que realizar a interpretação comparativa dos fenômenos linguísticos é mais responsabilidade do aluno do que tarefa do professor ou do material.

Em síntese, da análise dos materiais didáticos surge que a estrutura global dos livros não apresenta, em geral, diferenças muito significativas quando comparadas com livros de PLE para outros públicos. Todavia, observamos em alguns casos a presença de unidades introdutórias e anexos que se destinam ao aluno hispanofalante (o que se comprovapelo nível de dificuldade ou pelo tema abordado).

Nas menções explícitas a aspectos comparativos das línguas predominam os comentários esporádicos sobre questões semânticas; em particular, a apresentação de falsos cognatos (“falsos amigos”). Outras questões contrastivas ocorrem de forma muito ocasional e reduzem-se a aspectos fonéticos e a algum caso isolado de divergência sintática (regência verbal) ou morfológica (gênero o número).

### **A dimensão intercultural**

No que diz respeito à abordagem intercultural, observa-se como dominante a comparação de “fatos culturais” que fica por conta do aluno. Isso materializa-se no emprego recorrente da pergunta... “e no seu país?”.

Veja-se, por exemplo, a atividade de diálogo dirigido, reproduzida na imagem 8, onde se coloca uma pergunta de opinião sobre o Brasil e depois sobre o país do aluno. Também vemos perguntas deste tipo na atividade reproduzida na imagem 9.

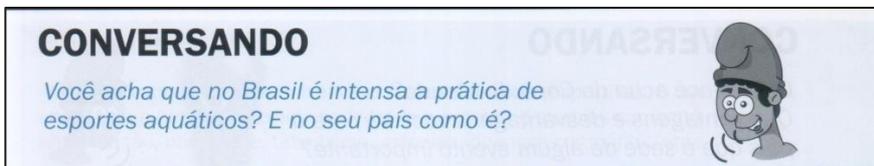


Imagem 8: “Português dinâmico 2”, p. 26

Curiosamente, para quem mora na Argentina, a atividade da imagem 9 apresenta um aspecto que pode resultar particularmente interessante em termos de abordagem intercultural: o fato de que o início das estações do ano na Argentina se marca em datas diferentes

às mencionadas no esquema (em 21 de setembro, a primavera, e em 21 de março, o outono). Essa diferença intercultural, que não aparece referida no roteiro, é, de fato, a primeira questão que chama a atenção de qualquer aluno argentino. Porém, nem no livro do aluno, nem no manual do professor aparece alguma observação sobre esse assunto.

**Estações do ano**

Primavera 22/09		Verão 21/12
Outono 20/03		Inverno 21/06

- 1 Qual a sua estação do ano preferida? Por quê?
- 2 Como se caracterizam as quatro estações em seu país ou região?
- 3 Há algum festival de estação onde você mora? Fale sobre ele.
- 4 Quais são as atividades que os estudantes costumam fazer nas férias de inverno e de verão?

Imagem 9: “Brasil intercultural 1 e 2”, p. 36

Em geral, não se observam nos livros comentários sobre aspectos culturais que possam ser comuns no Brasil e na Argentina, nem sobre questões que possam ser diferenciadas. Ou seja, não encontramos nos livros dos alunos comentários propriamente “interculturais”. Apenas em dois dos livros analisados, encontramos uma referência rápida ao consumo do “chimarrão”, como traço da cultura gaúcha, e como bebida característica da Argentina.

Já na coleção “Um português bem brasileiro” – que foi publicado na FUNCEB de Buenos Aires na década de 1990 – observamos vários comentários sobre possíveis explorações interculturais no manual do professor. Porém, esses comentários limitam-se sobretudo à situação de ensino de português na capital da Argentina, já que se menciona explicitamente a cidade de Buenos Aires, como, por exemplo, na proposta reproduzida na imagem 10.

**11 APRENDENDO A CONVERSAR**

Observar o cardápio da p. 80 e desenvolver a atividade proposta na p. 81.

**Sugestão de trabalho**

-Outras situações poderão ser propostas. Exemplos:

- Quando você foi ao Brasil, de que comida gostou mais?
- E sobremesas?
- Há algum restaurante típico brasileiro em Buenos Aires?
- Qual é sua especialidade?
- Os brasileiros que vêm a Buenos Aires o que preferem comer?

Imagem 10: “Um português bem brasileiro”. Manual do professor, p. 39.

Nos livros analisados, a dimensão intercultural está praticamente ausente. De fato, existem escassas menções à realidade do aluno enquanto estrangeiro e, em geral, ficam reduzidas a pedir para o aluno comparar determinado “conteúdo cultural” apresentado, em função do que ele considera que acontece no seu país. Isto é, o aluno acaba comparando qualquer aspecto da cultura brasileira com o que ele considera ser o equivalente na sua cultura de origem. Assim, não se trabalha realmente em uma perspectiva “intercultural”, mas são introduzidos alguns poucos conteúdos vinculados à cultura brasileira e o aluno é o responsável por criar os vínculos comparativo-contrastivos, a partir de suas próprias crenças, experiências e representações.

A menção explícita à Argentina, como país dos alunos, só se verificou no caso do livro do professor de apenas dois dos métodos analisados. Em poucos casos observa-se a referência explícita à cidade de Buenos Aires, tanto em textos para trabalhar a leitura ou em exercícios que propõem a prática de algum aspecto gramatical.

Vale mencionar, finalmente, que em nenhum caso encontramos referências a questões culturais ou aspectos linguísticos relativos a outros países hispanofalantes, fora da Argentina.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada demonstra que a visão contrastiva das línguas nos livros observados limita-se a questões de ordem semântica, fonética e, eventualmente, morfológica ou sintática. Não se observa nenhum comentário (nem mesmo superficial) sobre outros aspectos contrastivos de ordem pragmática, discursiva ou textual.

Os livros analisados assumem-se como materiais produzidos especificamente para alunos “hispanofalantes” e, eventualmente, para o ensino de português em instituições da Argentina. Contudo, não se verificam menções a questões interculturais ou de contrastividade cultural (com exceção de uma mínima – e pobre – referência ao costume do chimarrão).

Este estado de coisas coloca uma série de problemas para se continuar estudando, por exemplo: Que noções de língua, de cultura, de contrastividade linguística e de interculturalidade subjazem a estes materiais didáticos? Que classe de atividades/tarefas/exercícios seria necessário propor para abordar estas questões mais profundamente? Que pesquisas é necessário realizar em nossos centros de estudo para aportar informações de qualidade aos professores e aos produtores de materiais didáticos?

As carências observadas convidam-nos a desenvolver mais pesquisas e a desenhar propostas de implementação baseadas em visões mais complexas sobre a(s) língua(s), a(s) cultura(s) e suas relações.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas (SP): Pontes, 2001.
- BRONCKART, J.-P. **Activité langagière, textes et discours**. Pour un interactionisme socio-discursif. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1997.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; MOSQUERA, S. La didáctica de las lenguas. Una disciplina en proceso de construcción. **Didáctica, Lengua y literatura**, 21, p. 117-141, 2009.

MIRANDA, F. Os textos no ensino de português língua estrangeira: teorias e práticas, **EntreLínguas**, v.1, n.2, p. 291-310, 2015.

\_\_\_\_\_. Análise interlinguística de gêneros textuais: contribuições para o ensino e a tradução, **D.E.L.T.A.**, 33-3, p. 811-842, 2017a.

MIRANDA, F. Análisis comparativo (interlingüístico) de textos y géneros: cuestiones epistemológicas y metodológicas, In: CARIELLO, G.; ORTIZ, G.; MIRANDA, J.; BUSSOLA, D.; MIRANDA, F. (Orgs.).

**Tramos y tramas VI. Lenguas, literaturas, culturas e interdisciplina.**

*Estudios comparativos*. Rosario: Laborde, p. 107-113, 2017b.

PINTO, P.; JÚDICE, N. **Para acabar de vez com Tordesilhas**. Lisboa: Colibri. 1998.

SIMÕES, A.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. (Orgs.). **Português para Falantes de Espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas (SP): Pontes, 2004.

WIEDEMANN, L. & SCARAMUCCI, M. (Orgs.). **Português para Falantes de Espanhol-ensino e aquisição: artigos selecionados escritos em português e inglês**. Campinas: Pontes, 2008.



# O DISPOSITIVO HUMORÍSTICO NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos

## INTRODUÇÃO

Os relacionamentos humanos são tecidos por fios complexos que abarcam, além da linguagem - assumida como construtora de cultura e de subjetividades a partir da interação entre sujeitos - também os afetos, as trocas energéticas e as projeções imaginárias. O ato de dizer vai além da representação e intermediação das relações entre sujeitos e entre sujeitos e o mundo factual, pois é constituído de enunciados que afetam os interlocutores e seu entorno que são também afetados por eles, a partir das condições de produção conformadas social e historicamente.

Muitos conjuntos de enunciados têm sido analisados sob múltiplas perspectivas teórico-metodológicas, especialmente os que circulam na mídia e nos espaços escolares. No ambiente educativo já foram desenvolvidas pesquisas que analisam a circulação de discursos pedagógicos em variadas metodologias de investigação, indo desde etnografia de sala de aula até análise de materiais didáticos (e seus usos) das várias disciplinas que compõem o quadro de formação de alunos dos diversos níveis de ensino. Em relação tanto às práticas de sala de aula quanto aos materiais didáticos, especialmente voltados para o ensino de português como língua adicional, segunda língua ou língua estrangeira, a tônica maior está concentrada no conteúdo programático das disciplinas ou nos modos de operar esses conteúdos, muitas vezes pautadas por descrições normativas da gramática da língua e, por vezes, longe o uso cotidiano dela (VASCONCELOS, 2017; VASCONCELOS, 2018).

Em se tratando de pesquisas na área do ensino de língua portuguesa como materna ou não materna, em geral, o foco da análise, que também reflete a prática escolar, está centrado em atividades que

estimulam o aspecto cognitivo do aluno bem como a competência comunicativa. Tais atividades são, frequentemente, pautadas em assuntos ou em abordagens sisudas, em que a seriedade do dizer e do fazer-fazer é a base do que se acredita ser um bom modelo de procedimentos pedagógicos. Nesse sentido, os materiais didáticos de caráter cômico ou humorístico, são raros em sala de aula, ou, pelo menos, não são eleitos como pauta importante a ser trabalhada no espaço escolar.

As práticas pedagógicas no ensino de língua portuguesa como materna ou não materna estão centradas em atividades voltadas ao estímulo cognitivo dos alunos de forma a apoiá-los no desenvolvimento de habilidades sócio-intelectuais. Tais atividades estão aderidas a modelos que buscam reproduzir certas práticas sociais em que as formas de expressão de uma língua possam ser aprendidas/adquiridas. No entanto, as práticas sociais calcadas em situações de comicidade, em que o humor e o riso sejam o foco, não têm sido objeto de estudo. Pesquisadores como Justo (2006), Engrácio (2008) e Nogueira (2012) e Garotti (2013) têm apontado os benefícios do uso do dispositivo humorístico em relação ao aprendizado de conteúdos específicos. Considerando esse quadro, realizamos uma pesquisa cujo foco central se voltou à análise de ocorrências humorísticas em materiais didáticos destinados ao ensino de português como língua não materna (PLE, PSL, PLA, PLAc, dentre outras denominações)<sup>1</sup>, conduzida por metodologia analítico-descritiva.

---

<sup>1</sup> Uma descrição da variada nomenclatura atualmente em vigor foi disponibilizada por Luís Gonçalves ([facebook.com/luis.goncalves](https://www.facebook.com/luis.goncalves), em 23 de agosto de 2017) e publicada por Vasconcelos (2018) no capítulo “O material didático de PLE/PL2/PLH no mundo digital em análise”: PLN – português Língua Nativa, PLM – Português Língua Materna, PLH – Português Língua de Herança, POLH – Português Língua de Herança, PSL ou P2L – Português como Segunda Língua, PL2 – Português Língua Segunda, PL2E – Português como Segunda Língua para Estrangeiros, PSLS – Português como Segunda Língua para Surdos, PBSL – Português Brasileiro como Segunda Língua, PTL – Português como Terceira Língua, PLNM – Português Língua Não Materna, PFOL – Português para Falantes de Outras Línguas, PLA – Português Língua Adicional, PBLA – Português Brasileiro como Língua Adicional, PPP – Português Para as Profissões, PLAc – Português Língua de Acolhimento, PLV 1, 2 e 3 – Português Língua Viva, PFE - Português para Fins Específicos, PI - Português Instrumental, PBE - Português Brasileiro para Estrangeiros

## HUMOR, CÔMICO, RISO

Os estudos do humor, do cômico ou do riso na vida têm recebido investimento, especialmente o primeiro tópico – o humor -, de pesquisas da área da Análise do Discurso (POSSENTI, 2005; GRUDA, 2011; ÁVILA, 2012; VALE, 2013) e da Comunicação e Semiótica (MARQUES, 2008; FIGUEIREDO NETO, 2011; HORTA, 2015; RIBEIRO; CALDEIRA, 2017). Além dessas áreas do campo da linguagem, o campo da química ou da saúde, também, vem se debruçando sobre a questão, tendo em vista o investimento em fármacos por parte de grandes laboratórios no sentido de promover bem-estar, particularmente aos estressados ou deprimidos. Mesmo tendo interesse da indústria farmacêutica em relação à produção de drogas lícitas e controladas que buscam quimicamente promover uma certa alegria aos usuários, a escola não vem se dedicando a esse componente tão humano que é o uso do bom humor nas relações cotidianas e o riso como consequência dele. Para além da indústria farmacêutica, que com seus fármacos pode mascarar problemas ao estimular uma falsa euforia, o riso e o bom humor foram e são utilizados como dispositivos pedagógicos por professores de química<sup>2</sup> e também têm sido estudados em ambientes da saúde.

Beuter e Alvim (2010, p. 574), por exemplo, evidenciam a importância do caráter lúdico no tratamento hospitalar de enfermeiras, ressaltando o papel fundamental da alegria e da descontração nesse ambiente como forma de manutenção do bem-estar desses profissionais bem como dos pacientes. Trabalhos exemplares nessa linha são os Projetos das ONGS “Doutores do Riso” e “Doutores da Alegria”. Araújo e Silva (2007, p. 672) são muito claras ao explicitar que o bom humor “entre pacientes, familiares e equipe de enfermagem proporciona a construção de relações terapêuticas que permitem aliviar a tensão inerente à gravidade da condição e proteger a dignidade e os valores do paciente que vivencia a terminalidade”. Corroboram,

---

<sup>2</sup> É bastante comum entre os professores de química utilizar piadas nas aulas de forma que a aprendizagem se efetive. Uma piada clássica é aquela que o professor de química está fazendo chamada oral para um aluno. Então pergunta: - “O que é H<sub>2</sub>SO<sub>4</sub>?”. O aluno demora a responder. E, depois de alguns minutos de silêncio, arrisca: - “Professor, está na ponta da língua, mas eu não consigo dizer.”. O professor gozador responde: - “Então, cospe logo, porque é ácido sulfúrico!”.

também, com essa proposta os pesquisadores Matraca, Wimmer e Araújo-Jorge (2011, p. 4128) que defendem a tese de que o riso pode ser utilizado como ferramenta de promoção de saúde. Em suma, pode-se notar a partir dessas poucas referências a importância dos benefícios que o bom humor e o riso promovem no contexto hospitalar.

Entretanto, o riso está presente nas relações humanas cotidianas, ou seja, também fora do ambiente hospitalar, assim como a comicidade e as fórmulas de humor. Embora o riso ocorra em diversos outros contextos sociais, a escola tem sido resistente em acatá-lo como prática educativa corriqueira. Considerando essa constatação e buscando contribuir para atividades pedagógicas que suscitem o riso, o cômico, que tenham o caráter do humor com sua leveza que torna mais lúdica a aprendizagem, evidenciamos, nos materiais didáticos analisados durante uma pesquisa de largo alcance, o uso do humor, do riso, da comicidade, como esteira para o trabalho com a língua portuguesa quer como língua materna, quer como língua não materna (estrangeira, segunda ou adicional).

A metodologia da pesquisa é de cunho qualitativo, do tipo analítico-discursiva, como já dito anteriormente. Foram selecionadas postagens no mundo digital que se caracterizam ou que são utilizados como materiais didáticos voltados para o ensino de língua portuguesa como não materna, cujo teor apresentasse o tom humorístico, que buscasse provocar o riso ou evidenciar a comicidade de uma situação.

## **CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS PARA O RISO, HUMOR E O CÔMICO.**

Afinal, o que é o riso? Engrácio (2008, p. 43) traz uma contribuição bastante simples, mas útil, e aponta para a fertilidade desse tema:

Uma convulsão interior que provoca um conjunto de sons desarticulados e sem correspondência linguística. O riso é contagioso e incurável. Rir é uma daquelas características que distinguem os homens dos animais. Rir é, por isso, uma resposta a uma série de estímulos externos ou internos com conotações, físicas, conceptuais, cognitivas e sociais que fazem desta exteriorização algo de comum a todos os seres humanos. O riso acompanhou a nossa existência desde sempre, mas está longe de ser algo de completamente explicado.

Na tentativa de compreender o que é riso e o que nos faz rir, pensadores da antiguidade (Aristóteles, Platão, Quintiliano), filósofos da modernidade (Hobbes, Spinoza) e pesquisadores de diversas áreas do conhecimento investiram seus talentos e nos deixaram contribuições importantes. Muitos desses fazem ressoar, em suas obras, as possíveis afirmações aristotélicas de que o homem é o único ser que ri, que se define pela prática do riso. Bergson (1983) também concorda e faz circular tal enunciado, colocando ênfase na assunção da superioridade do sujeito que provoca o riso a partir de enunciações cômicas sobre outros sujeitos. Trata-se da dessacralização do que está sendo considerado como sagrado numa determinada comunidade, ou melhor, o destronamento "da figura do rei", do sagrado, conforme os estudos de Bakhtin (1999). Nessa mesma linha, Propp (1992) dá sua contribuição aos estudos sobre o riso, especialmente sobre o riso de zombaria, aquele que escarnece alguém por ridicularizar sua imagem ou seus feitos. Todos esses mecanismos ou estratégias de acionamento do riso podem exercer função de crítica social de forma a tentar estabelecer um reordenamento nas relações humanas ou realizar a catarse. O uso do humor, do cômico ou do riso de zombaria são especialmente importantes em épocas de tensão política. Além da crítica social, o humor também participa de práticas sociais e políticas como apontadas por Minois (2003), que, retomando os clássicos ingleses que trataram do humor no Século XVIII, especialmente John Locke, explicita que o humor e o sentido de liberdade "caminham juntos" (p. 423). A temática do humor é tão importante que Minois chega a nomear um dos subcapítulos assim: "O Humor, vacina contra o desespero".

Outras contribuições acerca do riso (do humor e do cômico) vêm se somar aos clássicos acima mencionados, como podemos ver a seguir. Pesquisadores como Justo (2006) e Nogueira (2012) têm apontado os benefícios do uso do dispositivo humorístico em relação ao aprendizado de conteúdos específicos.

Justo (2006), explicando a questão do riso e do humor da perspectiva psicanalítica, aponta "as duas expressões afetivo-emocionais básicas do ser humano: rir e chorar" (p.103). Dessa perspectiva, para esse autor, "ontogeneticamente o choro é mais primitivo e praticamente inaugura a presença do sujeito no mundo, como se fosse seu primeiro pronunciamento" (p. 103). Já o riso aparece

somente por volta do segundo mês de vida, mas só se manifesta diante da figura humana.

Ainda segundo esse autor, enquanto o choro primal ocorre num momento de indiferenciação do ser com seu mundo, pois o neonato encontra-se ainda impossibilitado de reconhecer e de discriminar os objetos do mundo em que está inserido e, portanto, sua manifestação é descoordenada, o riso se dá como expressão de prazer e de interação, pois pressupõe um Outro que interage com o ser. Isso significa que a interação entre sujeitos é condição essencial para a ocorrência do riso e do humor. Justo acrescenta ainda que o riso, o humor e a comicidade são necessários à saúde mental humana, pois permitem romper com as forças coercivas da sociedade, especialmente aquelas de notória rigidez. E, por trabalhar com o inesperado, com a surpresa e com o inusitado, provoca catarse e alivia tensões. Isso tudo no universo escolar pode cooperar para um aprendizado mais leve ou com menos tensionamento e, portanto, mais eficaz. Justo (2006) acrescenta que o humor, o cômico e o riso, por exercerem “papel importantíssimo na economia psíquica e nas relações sociais” (p. 108), estão relacionados à construção da sexualidade humana, também necessárias à saúde física e mental dos indivíduos.

Nogueira (2012), ao discorrer sobre humor e educação, explicita que as primeiras manifestações culturais do humor que ecoam até hoje entre nós são as festas dionisíacas na Antiguidade grega. Nessas, o riso coletivo em homenagem ao deus do vinho – Dionísio – ocorria no drama satírico animado por um coro de sátiros. No ápice da representação estava o desfile – o *kômos* – de celebrantes embriagados – *kômidoi* -, derivando daí os comediantes que cantavam e riam, “mexendo com os passantes, promovendo o riso subversivo e ambíguo do evento. Este, sendo subversivo, alinhavado à denúncia, irá marcar toda a história do humor, (...)” (NOGUEIRA, 2012, p. 69).

Seguindo o explicitado por Nogueira (2012), podemos dizer que, ao subverter a ordem do estabelecido, os mecanismos ou estratégias humorísticas exigem um investimento cognitivo de aproximação e de afastamento dos sentidos postos. O primeiro, o esperado, e seu destronamento pela entrada de um segundo sentido que provoca o riso. Essa operação mental exige conhecimentos de língua, de cultura, de história local ou não-local, operando com o esfumaçamento das fronteiras entre sentidos. A comédia ou o cômico, que está eivada/o de

humor e que provoca o riso, põe em cheque os sentidos corriqueiros e reacende a ambiguidade. Ou, talvez, por (re)acender a ambiguidade e deslizar os sentidos corriqueiros, o riso denuncia o cômico. Tal operação que ocorre na mente humana exige, sem dúvida, competências linguageiras, discursivas, pragmáticas, comunicativas, culturais.... que podem ser estimuladas no ambiente educativo.

Se o humor, o cômico e o riso não faziam parte das atividades curriculares da escola e, tampouco, das unidades de conteúdo dos materiais didáticos em geral, hoje esse quadro vem sofrendo mudanças, especialmente com a ampla circulação de planos de aulas e atividades prontas para serem trabalhados em sala de aula disponibilizados no mundo digital. A análise que apresentamos a seguir de alguns exemplos de uso do humor e do cômico que pode provocar o riso confirma a emergência de enunciados autorizados a circular na ordem do discurso da atualidade (FOUCAULT, 2009) e vai constituindo o verdadeiro de uma época (FOUCAULT, 2002).

## **O HUMOR COMO ARTIFÍCIO DE ENSINO DA VÍRGULA**

Em geral, as atividades de ensino de pontuação presentes nos materiais didáticos são organizadas a partir de um conjunto de frases, normalmente descontextualizadas, cujos exemplos trazem casos específicos para o uso daquele fenômeno linguístico. Entretanto, o aparecimento de exemplos cômicos como o que segue ilustra muito bem como o uso da pontuação, aqui, no exemplo, o uso da vírgula, provoca o riso e acentua a diferença de sentido que provoca a entrada dessa pontuação na frase. De uma posição de objeto direto, se se considerar que a frase completa é “O resultado da eleição vai dar Aécio Neves”, passa a vocativo: “Vai dar, Aécio Neves”. O inesperado da ruptura sintática é comentado pelo autor da postagem: “A vírgula fazendo a diferença”, que é um conhecimento gramatical partilhado por quem está no contexto da cultura escolar baseada na análise metalinguística, e tem na sequência um comentário: “como lhe é de direito e de dever” (também conhecimento partilhado). A finalização é a gargalhada, registrada de forma típica de digitações em postagens do mundo digital: “Ahahahah”. Importa, ainda, apontar o quão rápido foi o compartilhamento da postagem na página da rede social do Facebook direcionada a professores de língua portuguesa: a primeira postagem

havia sido feita há 14 minutos (com o comentário em caixa alta: “BEM SUGESTIVO”), e o compartilhamento, há 6 minutos, ou seja, foi uma diferença de 8 minutos entre uma postagem e outra. Isso pode indicar que o compartilhador também acionou rapidamente seus esquemas cognitivos para compreender o enunciado e perceber a comicidade ali presente.



Fonte: Print screen do Feed de Notícias da rede social Facebook.

Em outras palavras, o compartilhador captou o deslizamento de sentido pelo deslizamento sintático, que coloca em situação crítica porque zomba de uma figura pública da política brasileira, e posta na rede social Facebook, justamente na página destinada a discussões sobre o ensino da língua portuguesa como segunda língua/língua estrangeira. Esse exemplo, assim como outros, está disponibilizado no mundo digital porque nele está autorizado a circular e porque os usuários dessas redes sociais participam de um conjunto de crenças de que (quase) tudo pode ser dito ali. Exemplos mais sisudos ou politicamente corretos estão presentes nos livros didáticos impressos, mas esses de apelo crítico, que destronam figuras públicas (BAKHTIN, 1999), de zombaria (PROPP, 1992), podem circular mais livremente nas redes sociais que também exercem papel pedagógico.

## O HUMOR NA PERCEPÇÃO DE “ERROS” AO APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA

A postagem a seguir foi feita inicialmente no Youtube.com e compartilhada em várias páginas da rede social Facebook direcionadas às discussões sobre ensino e aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira. O foco central desta postagem em vídeo é o uso equivocado ou errôneo (na percepção do comentarista) ao aprender a língua portuguesa. O comentarista do vídeo é uma personagem criada por um francês que mora no Brasil, casado com brasileira, e posta vídeos no Youtube.com, apresentando fatos e acontecimentos cômicos referente a confusões ou equívocos que ele comete por não saber falar ainda português com fluência. O fato de esse francês “errar” ao falar português é tratado com leveza e com humor. Melhor dizendo: é tratado com humor, daí a leveza do fato. Em suma: errar ao aprender uma língua não deve ser tão trágico. Essa é uma das boas lições que os vídeos desse francês trazem. E mais: ele brinca com as dificuldades. E como ele é francês, além dos comentários serem cômicos, têm pitadas de alusão à sexualidade, ao erotismo. (JUSTO, 2006)

Um dos exemplos desse vídeo está centrado na dificuldade da articulação da palatal que é verificável em palavras cuja escrita se faz com “lh”. Por ser difícil essa articulação, em vez de sonorizar o “lh” da escrita como uma palatal, sonoriza como um “l”. Assim, para ilustrar a dificuldade de articulação e a confusão que isso traz, o francês apresenta um episódio em que ele está sentado à mesa, numa cozinha, pronto para uma refeição, e o amigo abre um vinho tinto. Antes de provar o vinho, o francês pede para cheirar a rola, em vez de rolha. E o amigo se assusta. O francês continua insistindo que gosta muito de cheirar a rola antes de beber vinho. A troca das articulações sonoras faz alusão ao órgão genital masculino em vez do objeto que tampona a garrafa de vinho (a rolha). E tal alusão resulta no deslocamento do sentido primeiro para um segundo, erotizado. E isso provoca o riso. (JUSTO, 2006).



<https://www.facebook.com/diariodeumtombe/videos/1476360042394349/>

Há outros exemplos nesse vídeo postado em páginas destinadas ao ensino e estudo da língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira ou adicional. Todos são cômicos que exploram a proximidade sonora de palavras ou a diferença entre os verbos como “ser” e “estar”, em que o francês simula um episódio de uma amiga sua, francesa, conversando com seu amigo brasileiro. Veste-se como uma mulher jovem (com peruca loira) que chega para o amigo dele e diz que não está bem. O diálogo é este: O amigo do francês diz: “Você está bem?” E a amiga francesa responde: “Não, não estou bem... eu sou puta”. Aqui fica claro que a dificuldade está centrada na diferença de uso dos verbos “ser” e “estar”, cuja particularidade não está presente em muitas línguas, sendo necessário um investimento pedagógico para que a percepção da diferença seja compreendida e aprendida. O uso do verbo, neste contexto, é o “estar”. Assim, “estar puto/a” é uma expressão que indica raiva. Ao trocar o verbo “estar” pelo verbo “ser”, equívoco comum entre estrangeiros aprendentes de língua portuguesa, um segundo sentido é posto: “eu sou puta” = “eu sou prostituta”. A confusão de sentidos gera o riso.

Com esse vídeo, a possível rigidez no aprendizado de uma língua é relativizada ao mesmo tempo em que o dispositivo humorístico é acionado, provocando o riso e conferindo relações menos tensas nas práticas pedagógicas. Esse exemplo, que se assemelha a um depoimento de um aprendente de língua estrangeira, pode servir de exemplo para muitos outros estudantes bem como para professores de línguas de que o processo de aprendizagem é permeado por acertos e

deslizes, por sucessos e fracassos, por aproximações e distanciamentos das formas consagradas da língua.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo digital vem oferecendo um conjunto de atividades para o ensino de língua dos mais variados modelos. Pelas pesquisas realizadas (VASCONCELOS, 2017; VASCONCELOS, 2018), a quantidade de postagens nas redes sociais com o intuito de ensinar a língua portuguesa vem crescendo e, de certa forma, reproduz as práticas registradas em materiais didáticos de várias vertentes, especialmente com foco em questões metalinguísticas.

Tais postagens são diversificadas e passaram a abarcar explicações, aulas ou dicas de língua portuguesa falada ou escrita, e, na sua maioria, são conteudistas e tratam o assunto com seriedade. Mais recentemente, postagens com características cômicas ou com base no humor começaram a se tornar mais frequentes o que mereceu um olhar mais analítico de nossa parte.

Pelos exemplos aqui apresentados, podemos dizer que o dispositivo humorístico aderido às postagens realizadas na rede social Facebook especialmente opera com a dessacralização de figura pública, destronando-a, ao mesmo tempo em que estimula o leitor (ou aluno) a recalculiar o sentido do que está posto. Aciona, também, estratégias de compreensão e de aprendizagem de pares fonológicos da língua ou de verbos com sentidos peculiares na cultura de língua portuguesa.

O dispositivo humorístico que revela o lado cômico da vida cultural e leva ao riso pode ser um excelente recurso de aprendizado a ser aplicado por professores no ensino de língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. M. T. de; SILVA, M. J. P. da. A comunicação com o paciente em cuidados paliativos: valorizando a alegria e o otimismo. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 41, n. 4, p. 668-674, 2007.
- ÁVILA, F. G. de O. **Análise do discurso humorístico: condições de produção das piadas de Joãozinho**. Dissertação de Mestrado.

Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Mestrado em Linguística. Campinas (SP), 2012, 117fls.

BAKHTIN, M. **A Cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. Tradução de Iara Frateschi Vieira. São Paulo- Brasília: HUCITEC, 1999.

BERGSON, H. **O Riso**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

BEUTER, M.; ALVIM, N. A. T. Expressões lúdicas no cuidado hospitalar sob a ótica de enfermeiras. **Esc. Anna Nery** [online]. 2010, vol.14, n.3, pp.567-574.

ENGRÁCIO, H. A. **O Humor na Educação**. Dissertação de Mestrado em Comunicação Educacional Multimídia. Universidade Aberta, Lisboa, 2008, 129fls.

FIGUEIREDO NETO, C. Porque Rimos: um estudo do funcionamento do humor na publicidade. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação **XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Recife, PE – 2 a 6 de setembro de 2011, p. 1-18.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução de Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardins Moraes. 3. ed.. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2009.

GAROTTI, C. P. O Riso na sala de aula. **XI Encontro de Pesquisadores de Pós-Graduação em Educação: Currículo**. Currículo: tempos, espaços e contextos. PUC/SP, outubro de 2013, p. 1-6.

GRUDA, M. P. P. Uma análise do discurso do humor. **Revista Travessias**. v. 5, n. 1, p. 747-760, 2011.

HORTA, N. B. **O Meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Universidade de Brasília, 2015. 191fls.

JUSTO, J. S. Humor, educação e pós-modernidade. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Humor e alegria na educação**. São Paulo: Summus, 2006, p. 103-126.

MARQUES, D. R. O Humor na capa – uma análise semiótica do discurso. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura e humor**, n. 37, p. 61-68, 2º sem. 2008.

MATRACA, M. V. C.; WIMMER, G.; ARAÚJO-JORGE, T. C. Dialogia do riso: um novo conceito que introduz alegria para a promoção da saúde

apoiando-se no diálogo, no riso, na alegria e na arte da palhaçaria. **Ciência e Saúde Coletiva**, v. 16, n. 10, p. 4127-4138, 2011.

MINOIS, G. **História do riso e do escárnio**. Tradução de Maria Elena O. Ortiz Assumpção. São Paulo: Edusp, 2003.

NOGUEIRA, A. de A. **9ª. ARTE. Revista Brasileira de Pesquisas em História em Quadrinhos**. Humor e Educação. v. 1, n. 2, p. 69-82, 2012.

POSSENTI, S. **Os humores da língua: análises lingüísticas de piadas**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2005.

PROPP, V. **Comicidade e Riso**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini e Homero de Freitas de Andrade. São Paulo: Ática, 1992.

RIBEIRO, A. do A. R.; CALDEIRA, B. A. S. L. de M. Quadrinhos em aulas de português para estrangeiros: ensinando língua e cultura. **9ª. ARTE. Revista Brasileira de Pesquisas em História em Quadrinhos**. Humor e Educação. São Paulo, vol. 6, n. 1 e 2, p. 18-28, 2º semestre, 2017.

SILVA, A. C. M. da; SILVA, M. A. da. As Contribuições da arte lúdica do restabelecimento da saúde humana. **Revista Estudos**. Goiânia, v. 39, n.4, p.469-480, out./dez.2012.

VALE, R. P. G. do. **O discurso humorístico um percurso de análise pela linguagem do riso**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. 2013. 277fls.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Análise de material didático de português língua estrangeira e língua segunda circulante na internet. In: SANDANELLO, F.B. et all (Orgs.). - I Congresso Internacional de Letras (I CONIL), 2017, Bacabal (MA). **Anais do 1º Congresso Internacional de Letras “Língua Portuguesa e suas Literaturas no Mundo”**. São Carlos (SP): Pedro & João Editores, 2017. v. 1. p. 1901-1916.

VASCONCELOS, S. I. C. C. de. Breve panorama de materiais didáticos de português como língua estrangeira/segunda língua/língua de herança no espaço digital. In: BASTOS, N. (Org.). **Língua Portuguesa: história, memória e intersecções lusófonas**. São Paulo: EDUC/I.P.-PUC/SP, 2018, p. 229-248.



## MINICURRICULO DOS AUTORES

### **Aline Cristina Pereira**

É professora de Língua Portuguesa na rede estadual de ensino de Santa Catarina - Joinville. Concluiu especialização em inclusão social pelo IFSC (2008) e, atualmente, desenvolve um projeto de mestrado pela UFSC (PROFLETRAS). Escreve, eventualmente, artigos de opinião para jornais locais. É medalhista nas Olimpíadas de Língua Portuguesa na categoria artigo de opinião.

### **Aline Suzana de Freitas Vaz**

Mestranda pelo PROFLETRAS da UFSC (2018-2020). Licenciada em Letras - Português pela USC(2011). Professora de Língua Portuguesa no Estado de Santa Catarina. Áreas de interesse: Literatura, Estudos Linguísticos e Ensino de Língua Portuguesa como Língua Adicional.

### **Aparecida Regina Borges Sellan**

Pós-doutoramento em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Fluminense- UFF (2013-2014). Doutora em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP (2001); Mestre em Língua Portuguesa pela mesma instituição (1995). Vice-Líder de Pesquisa do Núcleo de Pesquisa e Ensino Português Língua Estrangeira – NUPPLE-IPPUC-SP. Vice-coordenadora do curso Português Brasileiro: Língua e Cultura, da PUC-SP. Professora do departamento de Português da PUC-SP. Desenvolve pesquisa nas áreas da Análise Crítica do Discurso e do ensino de português língua estrangeira, focalizando, especialmente, a formação do professor, o desenvolvimento de metodologias e a produção de material didático.

### **Edna Kurisini Diatel**

Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Letras: ProfLetras (2018-2019). Professora de Língua Portuguesa e Literatura da Educação Básica do Estado de Santa Catarina – Florianópolis.

### **Fabiana de Fátima Aparecida de Oliveira**

Mestranda no PROFLETRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2019). Graduada em Letras - Língua e Literatura Italiana pela UFSC (2014). Graduada em Letras – Licenciatura Plena em Língua Portuguesa pela

USF (2004). Atua como professora de língua portuguesa na Prefeitura Municipal de São José – SC.

### **Florencia Miranda**

É Doutora e Pós-doutora em Linguística pela Universidade Nova de Lisboa (Portugal), especialidade em Teoria do Texto. Professora de Português como Língua Estrangeira na Argentina há 25 anos. Professora titular dos Cursos de Português (Licenciatura, Bacharelado e Tradução português-espanhol) da *Universidad Nacional de Rosario* (Argentina). Professora do Doutorado em Linguística e Línguas da mesma universidade. Pesquisadora do Centro de Estudos Comparativos da *Universidad Nacional de Rosario* e do Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. Membro associado ao Grupo LAF (*Langage, Action, Formation*) da Universidade de Genebra, dirigido por Jean-Paul Bronckart. Tem dirigido projetos de pesquisa no quadro do Interacionsimo Sociodiscursivo sobre análise de textos e discursos, gêneros textuais, análise interlinguística português/espanhol, tradução e ensino de línguas. Publicou diversos capítulos de livros e artigos em periódicos internacionais. É autora e coorganizadora de vários livros. Participou em múltiplos eventos científicos internacionais, principalmente, das áreas da linguística e do ensino de línguas. Foi Presidente da *Asociación Argentina de Profesores de Portugués* (AAPP). Atualmente é Diretora do Departamento de Línguas Estrangeiras da *Facultad da Humanidades y Artes da Universidad Nacional de Rosario*.

### **Jéssica Mendes da Silva Rodrigues**

Mestranda do PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2019). Possui graduação – licenciatura em Letras – Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA (2013). Especialista em Linguagem e Docência pela UNIPAMPA (2014). Graduada no Curso Superior de Tecnologia em Gestão Ambiental pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2016). Atua como professora da rede estadual de ensino na cidade de Pinheiro Machado (RS).

### **Luis Miguel Coelho Riordan Gonçalves**

Luis Gonçalves tem doutoramento em Línguas Românicas – Português (2009), com especialização em Estudos da Comunicação e certificação em Estudos Culturais pela Universidade da Carolina do Norte em Chapel Hill, EUA, e Mestrado em Literatura Luso-Brasileira (2000) pela mesma universidade. É ainda Licenciado em Ciências da Comunicação (1995) pela Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Ensina no Departamento de Espanhol & Português da Princeton University (2010-presente) e sua pesquisa foca nas Culturas e Civilizações Lusófonas e nas suas dinâmicas transatlânticas. Outros focos de

pesquisa importantes incluem a Metodologia de Línguas Estrangeiras e a Aquisição de Segunda Língua. Além de ter publicado artigos e editado vários livros, tem organizado painéis, mesas redondas e conferências sobre o ensino de português como língua estrangeira e Culturas Lusófonas. Tem também dado ações de formação a professores de português como língua estrangeira nos EUA, Portugal, Brasil e Canadá. Faz parte do Comitê Editorial do *Portuguese Language Journal*, é o Book Review Editor do *Gávea-Brown: A Bilingual Journal of Portuguese-American Letters and Studies*, é diretor executivo do evento anual *Encontro Mundial sobre o Ensino de Português* (2012-presente), presidente da *American Organization of Teachers of Portuguese* (2014-presente) e vice-presidente do NCOLCTL - National Council for Less Commonly Taught Languages (2018-presente).

### **Maria Clara Dias da Cruz**

Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa - pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (2006). Professora da Rede Pública Municipal de Florianópolis na Educação de Jovens e Adultos (2005-2007). Efetivada em 2008 como professora no Ensino Fundamental II da mesma Rede de Ensino, leciona desde então na EBM Maria Conceição Nunes. Atualmente é mestranda pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UFSC, cujo Projeto de Pesquisa focaliza práticas de leitura do texto literário centradas na relação biunívoca entre língua e literatura.

### **Maria Denize Carniel da Silva**

Mestranda em Letras pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – PROFLETRAS. Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa pela Universidade do Contestado - UNC (2014). Graduada em Letras pela Fundação Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC (2009). Professora de Língua Estrangeira - Inglês e de Língua Portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio na rede estadual de Santa Catarina.

### **Maria Gabriela Abreu**

Maria Gabriela Abreu, mestranda do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS -UFSC. Especialista em Gênero e Diversidade na Escola, UFSC, 2016. Especialista em Estudos Linguísticos e Literários Aplicados ao Ensino da Língua Portuguesa, Unisul, 2009. Professora efetiva na Escola de Educação Básica Coronel Antonio Lehmkuhl. Professora Assessora na Secretaria Municipal de Educação de Palhoça

### **Maria José Nélo**

Mestre e doutora pela PUCSP; professora Adjunto VI do Departamento de Letras na Universidade Estadual do Maranhão. Área de atuação: Linguística,

ensino-aprendizagem de língua portuguesa para falantes nativos e estrangeiros; está sob minha coordenação o Curso de Pesquisa e Extensão: Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros.

### **Michelli Marchi Oss-Emer**

Graduada em Letras - Língua Portuguesa e Literatura - pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Especialista em Gestão de Bibliotecas Escolares pela UFSC (2015) Mestranda em Letras (PROFLETRAS- UFSC). Professora de língua portuguesa na rede municipal de Blumenau e na rede estadual de Santa Catarina.

### **Silvia Ines Coneglian Carrilho de Vasconcelos**

Graduada em Letras pela Universidade Paulista (1976), mestrado em Língua Portuguesa (Fonologia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1980), doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Sintaxe-Semântica) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992), pós-doutorado em Linguística Aplicada (Análise de discurso, identidade e formação de professores de língua portuguesa como língua estrangeira) pela UNICAMP (2000-2001) e em Letras (Análise de Material Didático Digital de PLE, PSL e PLH) pela UPMackenzie (2016-2017). Foi Supervisora (1980 - 1986) e Coordenadora (1986-1990) do Instituto de Pesquisas Linguísticas "Sedes Sapientiae" para Estudos do Português (I.P.-PUC/SP). Foi professora da Universidade Estadual de Maringá (graduação e pós-graduação - Mestrado em Letras, de 1990 a 2003), onde exerceu, também, o cargo de chefe do Departamento de Letras, Coordenadora do Curso de Letras, Pró-Reitora de Ensino de Graduação (1994-1998) e Assessora do Escritório de Cooperação Internacional (1999-2000). Lecionou na UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina (Centro de Educação a Distância) entre 2005 e 2010. Atualmente é professora do Departamento de Língua e Literatura Vernáculas da UFSC (Florianópolis). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, mídia, ensino, escrita acadêmica, pesquisas qualitativas e ensino de língua portuguesa como língua materna e língua estrangeira. Foi a Coordenadora Acadêmica do Programa CAPES MEC UFSC INFORDEP PQLP TIMOR LESTE para Língua Portuguesa. Na UFSC, é professora Associado III, professora do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

### **Thaís Gonçalves Martins**

Mestranda do programa PROFLETRAS pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Possui Graduação em Letras pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (2007) e especialização em Língua e Literatura com ênfase nos Gêneros do Discurso pela mesma instituição (2009). É professora efetiva das redes Estadual e Municipal de Ensino de Santa Catarina, atuando nas disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura. Desenvolve projetos de incentivo à leitura nas escolas em que leciona.



Em dez capítulos, escritos por quinze autores de contextos educacionais diferenciados, esta coletânea apresenta um panorama de como as pesquisas acadêmicas com projetos analíticos ou de intervenção em práticas pedagógicas podem abrir outros caminhos para o ensino de português como língua não materna, segunda língua, língua de herança, língua adicional ou de acolhimento, entre muitas outras denominações disponíveis hoje, bem como podem estimular a busca por experiências outras de quem se dedica a esse campo de ação educativa.

FINANCIAMENTO:



ISBN 978-65-5869-006-1

