



# **A contribuição do NELE na formação do profissional de Letras**

Organizadoras  
**Monica Mariño Rodriguez**  
**Amanda Iost Camacho**

# **A contribuição do NELE na formação do profissional de Letras**



**Monica Mariño Rodriguez  
Amanda Iost Camacho  
(Organizadoras)**

**A contribuição do NELE na  
formação do profissional de Letras**

**Copyright © Autoras e 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.

---

**Monica Mariño Rodriguez; Amanda Iost Camacho [Orgs.]**

**A contribuição do NELE na formação do profissional de Letras.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 212p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-1577-8 [Impresso]**

**978-65-265-1578-5 [Digital]**

1. Educação. 2. Ensino de idiomas. 3. Aquisição de L2. 4. Formação de professores. 5. Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão - NELE. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Luidi Belga Ignacio

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Revisão:** Amanda Iost Camacho

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Editorial 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 (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

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

13568-878 – São Carlos – SP

2024

## Sumário

<b>Apresentação</b>	7
Monica Mariño Rodriguez Amanda Iost Camacho	
<b>Processo de escolha do livro didático como um ato de formação continuada</b>	11
Luciane Fraga	
<b>Relato da primeira experiência como professora de língua alemã de uma aluna dos semestres finais do curso de Letras pela UFRGS</b>	23
Paola Inhaquite Wollmann	
<b>O NELE na formação do licenciando em Letras ênfase Espanhol</b>	37
Greice Naysinger Nascimento Monica Mariño Rodriguez	
<b>A extensão universitária como formadora de professores de línguas: o papel do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul</b>	47
Camila Ulian Gutierrez Renata Martins da Silva	
<b>A contribuição do NELE na formação do profissional de Letras: bolsistas/ministrantes do núcleo de espanhol</b>	63
Diônathan Nunes de Oliveira Fernanda Ávila Nunes	
<b>A formação de professores de Francês no NELE/UFRGS: implicações e perspectivas</b>	75
Rosa Maria de Oliveira Graça	

<b>O papel do NELE na formação discente-docente em FLE</b>	<b>93</b>
Gabrielle Toson Karen Bugani	
<b>Sobre as práticas de ensino de Grego Clássico no NELE</b>	<b>117</b>
Bruno Palavro Thiago Koslowsky da Rosa	
<b>A memória e a socialização no planejamento didático uma experiência sobre o ensino-aprendizagem</b>	<b>133</b>
Alisson Preto Souza	
<b>Ensino e prática de leitura em língua inglesa como língua adicional: considerações e práticas</b>	<b>151</b>
Caroline Girardi Ferrari	
<b>Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE): um espaço de formação e pesquisa</b>	<b>171</b>
Júlia Thomas Luiza Virti Bozzetto	
<b>Estudo do Latim: oportunidades e benefícios</b>	<b>183</b>
Laura Rosane Quednau	
<b>Via docentis: a importância do nele para a formação de um professor de latim</b>	<b>193</b>
Lucas Neves Costa	

## Apresentação

Monica Mariño Rodriguez<sup>1</sup>

Amanda Iost Camacho<sup>2</sup>

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atua de forma muito significativa para a formação de profissionais de Letras. Criado no ano de 2001, o Núcleo entrega aos alunos uma variedade de atividades e recursos muito importantes para o desenvolvimento de suas habilidades e competências, assim como complementa suas formações acadêmicas e pedagógicas.

O Núcleo é composto por uma coordenadora geral, responsável pela parte administrativa, e uma vice-coordenadora, que são auxiliadas por bolsistas. Ademais, cada idioma ofertado pelo NELE tem o seu próprio coordenador - um professor vinculado ao Instituto de Letras da UFRGS -, e os respectivos bolsistas: 75 ministrantes e 2 bolsistas administrativos.

O NELE atua com o principal objetivo de ser um espaço de formação de professores - objetivo esse que é exercido com muita eficiência, inclusive -, preparando os ministrantes através da aplicação de habilidades no método de ensino.

Através do incentivo à aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, o Núcleo proporciona uma ótima integração entre teoria e prática. Através disso, os estudantes conseguem desenvolver habilidades essenciais à docência e à pesquisa, que são dois pilares de extrema importância para suas trajetórias.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela UFRGS. Mestra e Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE). E-mail: monica.narino@gmail.com

<sup>2</sup> Bacharelanda em Letras Português Inglês pela UFRGS. E-mail: amandaicgedu@gmail.com



Com periodicidade semestral, são realizadas as Jornadas de Formação do NELE, um evento no qual os candidatos a ministrantes participam a fim de serem selecionados para compor a equipe do Núcleo em seus respectivos idiomas de atuação. Além do processo seletivo que ocorre nas Jornadas, há também a presença daqueles que já atuam como ministrantes do projeto - havendo uma troca de conhecimentos e experiências, atrelada à oficina de capacitação que aborda pontos como as últimas atualizações em ensino e didática.

Ao trabalhar com atividades práticas, como a elaboração e aplicação de planos de aula e o desenvolvimento de materiais didáticos, os bolsistas ministrantes têm a oportunidade de desenvolver competências pedagógicas essenciais. O planejamento, a execução e a avaliação das atividades de ensino de forma crítica e responsável são um fator importante para o seu crescimento pessoal e profissional.

Ademais, o NELE busca contribuir para o fomento do pensamento crítico e reflexivo sobre práticas pedagógicas e teorias literárias, promovendo debates e discussões que estimulam esses posicionamentos. Dessa forma, tendem a se formar profissionais de Letras capacitados para analisar e questionar conceitos, assim como teorias e métodos de ensino.

Além da possibilidade de aplicar na prática os métodos de ensino, os ministrantes conseguem também aprofundar-se na área da pesquisa; é importante que investiguem temas relevantes à área da Letras, desenvolvendo habilidades a partir disso e contribuindo para a produção de conhecimento acadêmico. O NELE ultrapassa as barreiras de ser apenas um projeto de extensão; coloca-se como um ambiente capaz de oferecer um enriquecimento vasto ao aluno universitário através de vivências como o intercâmbio de experiências entre estudantes, professores e pesquisadores, e ao aprimoramento na capacidade de desenvolvimento de recursos pedagógicamente práticos e adaptados às necessidades dos alunos.

Todas as vivências e aprendizagens proporcionadas aos bolsistas ministrantes do Nele, sobretudo como alunos de

Licenciatura em Letras, contribuem significativamente para que cheguem melhor preparados no mercado de trabalho, que se trata naturalmente de um ambiente bastante desafiador.

Diante de tantos fatores, é evidente a contribuição que o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão oferece para os estudantes de Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

A participação no NELE prepara os estudantes para os desafios do mercado de trabalho, apresentando experiências práticas e oportunidades de desenvolvimento profissional que são valorizadas no contexto educacional e acadêmico. Os alunos saem mais bem preparados para atuar como professores, pesquisadores e outros profissionais da área de Letras.

A participação no NELE UFRGS é fundamental para a formação integral dos profissionais de Letras. As atividades oferecidas pelo núcleo complementam e enriquecem a formação acadêmica, proporcionando aos estudantes habilidades práticas, conhecimento atualizado e uma visão crítica e reflexiva sobre o ensino de línguas e literaturas. Dessa forma, o NELE contribui significativamente para o desenvolvimento de profissionais bem preparados e competentes.

Em virtude de todo o exposto acima, apresentamos essa obra que é a reflexão dos coordenadores pedagógicos e dos ministrantes sobre a sua experiência no NELE e a contribuição do NELE na sua formação profissional.



## **Processo de escolha do livro didático como um ato de formação continuada**

Luciane Fraga<sup>1</sup>

A escolha ou a troca do livro didático é certamente um dos momentos mais delicados na vida de um professor, bem como da organização de um curso. O livro didático é uma importante ferramenta no ensino de língua estrangeira, por isso é fundamental fazer uma escolha consciente e criteriosa. Sabemos que o ensino de línguas estrangeiras é marcado pelos desenvolvimentos da filosofia da linguagem e dos estudos linguísticos, áreas que oferecem subsídios para a (re)formulação das diversas teorias e metodologias que norteiam o ensino e a aquisição de línguas estrangeiras. O questionamento (e o posterior desprestígio) do método da gramática e da tradução, por exemplo, foi ocasionado justamente pelo surgimento de novas ideias nessas duas áreas, principalmente a partir dos anos 1960, como consequência da virada linguística e da difusão das pesquisas de autores como Ludwig Wittgenstein e Ferdinand de Saussure. Em função das novas reflexões acerca da natureza da linguagem surgem novas concepções de gramática e, conseqüentemente, novos pontos de vista sobre as metodologias mais adequadas e eficazes para o seu ensino. Nesse cenário, é importante pensar o uso de livros didáticos, visto que as concepções de língua e de gramática neles expostas têm conseqüências diretas tanto para o ensino quanto para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

De acordo com Schmidt e Damke, o livro didático é um elemento que já se tornou característico do ensino de línguas

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Licenciatura Plena Português pela UFRGS (1996) e em Letras Licenciatura Plena - Alemão pela mesma universidade (2008). É professora de alemão da Associação Comunitária de Ensino de Língua Estrangeira. E-mail: lucianefraga74@gmail.com

estrangeiras no Brasil. Para os autores, no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro, a presença do livro didático é ainda mais recorrente, visto ser uma ferramenta essencial, e constituindo-se, muitas vezes, no único material disponível na prática pedagógica (2015,p. 372). Neste contexto, o livro didático acaba definindo a aula ministrada pelo professor quando utilizado como o único recurso de referência, o que pode acabar, de certa forma, empobrecendo e comprometendo a qualidade da aula. Devido ao alto custo do livro didático para o aluno, muitos professores se sentem quase que obrigados a fazer o uso completo de todas as atividades propostas para que os alunos sintam ter feito um bom uso do material adquirido. Por isso, uma escolha consciente do material se faz tão fundamental para nossas práticas em sala de aula.

No ano de 2016, o curso de alemão do NELE, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. A Dra. Karen Pupp Spinassé, se viu frente a frente com o desafio de buscar um livro didático que atendesse melhor às necessidades de alunos e professores. O curso de alemão no Nele se faz presente desde a sua fundação em 23 de Abril de 2000. Durante todos estes anos, o material utilizado foi o livro *Tangram* da editora Hueber com suas respectivas reedições. É importante salientar que a escolha do novo material didático não era apenas uma questão prática de substituição de um material já defasado, mas também era uma oportunidade dos professores pensarem e repensarem o uso que fazem deste material em suas aulas. Logo, pensar e discutir critérios e formas de uso do material foi um momento de formação continuada para todos os professores que participaram da escolha desta importante ferramenta.

O processo de escolha foi feito durante uma reunião de professores presidida pela coordenadora, que havia feito uma pré-seleção de quatro materiais que iam ao encontro da proposta de ensino do projeto pedagógico do curso: Panorama, Studio 21, Linie 1 e DaF Leicht. Entre estes, o livro *Menschen* não constava. De acordo com a coordenadora, utilizar outro material que não o *Menschen* seria interessante, pois todos os principais cursos de

Porto Alegre trabalhavam com este material e o NELE poderia trazer outra opção para alunos que não se adaptassem ao *Menschen* ou que frequentam mais de um curso de alemão. Assim também, o ensino do idioma não ficaria tão homogeneizado e tão restrito a um método único.

O grupo de professores que participou da reunião era formado por 10 indivíduos em diferentes estágios de formação: graduandos, mestrandos e doutorandos com diferentes níveis de experiência em sala de aula. Alguns professores eram bastante iniciantes em sala de aula, outros bem mais experientes. Estes diferentes olhares para a realidade da prática docente foram muito relevantes na definição de critérios que nortearam a busca do material. Os critérios propostos pelo grupo de professores e pela coordenadora contemplavam tanto aspectos práticos como teóricos e foram estabelecidos a partir da leitura de alguns textos teóricos que antecederam a reunião tais como o *Qualitätsmerkmale vom Lehrverrken prüfen – ein Verfahrensvorschlag*, de Herman Funk, e os *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken*. A discussão dos textos contribuiu para que estabelecêssemos para nossa realidade os critérios que realmente interessavam e tinham relevância para tal.

### **Reunião pedagógica / O processo de escolha**

O primeiro momento da reunião foi marcado pela discussão dos textos previamente lidos, durante a discussão o grupo pôde estabelecer e definir os critérios relevantes para a escolha do livro de acordo com a nossa realidade. Depois disso, a equipe de professores dividiu-se para fazer a análise dos materiais e, por fim, cada grupo apresentou seu livro e foi feita a escolha final

O primeiro texto nos alertou para o fato de que encontraríamos materiais muito semelhantes, pois, segundo Funk, os livros didáticos de ensino de língua alemã tornaram-se todos muito semelhantes. Bohunovsky atribui esse fato à influência do Quadro Comum Europeu, que também serve de referência para os exames de proficiência oficiais (2009, p.22).

Funk observa que

a maioria dos livros didáticos das editoras alemãs têm se igualado de alguma maneira. Quase todos descobriram, neste meio tempo, o significado da fonética e o valor dos resumos gramaticais nos livros didáticos. Quase todos colam cds nos livros e oferecem páginas na Internet. Todos se referem explicitamente ao Conselho Europeu. Quase todos mostram preferência pelo mesmo tipo de exercícios e encomendam suas fotos nas mesmas agências. Os designers das agências seguem as mesmas tendências em relação a cores, fotos e títulos: pessoas jovens, dinâmicas e alegres, de diferentes origens... (FUNK,2004, p. 41).<sup>2</sup>

Durante a apresentação das obras pudemos observar que os materiais realmente estavam muito semelhantes e, por isso, deveríamos ter nossos critérios muito claros a fim de fazer a escolha mais apropriada para atender nossas necessidades, ou seja, precisávamos pensar qual daqueles livros era o mais adequado para nossa realidade - observando não só suas semelhanças, mas também o seu diferencial.

Funk e Bohunovsky nos mostram que existe uma espécie de homogeneização na apresentação da língua nos livros didáticos à medida que todos abordam e apresentam os conteúdos de maneira semelhante. Além disso, este mesmo livro didático homogeneizado direciona e determina toda a aula por ser utilizado como uma espécie de manual de instrução pelo professor. É relevante considerar, além do já mencionado, que o livro didático ocupa um lugar influente em vários sentidos: geralmente substitui o

---

<sup>2</sup> Tradução minha. Texto original em alemão: *“Die meisten Lehrwerke der deutschen .Verlage haben sich auf den ersten Blick auf eine nie gekannte Weise angeglichen. So gut wie alle haben inzwischen die Bedeutung der Phonetik entdeckt und der Wert vom gramatischen Übersichten im Lehrwerk. Fast alle kleben inzwischen CDs ins Buch und bieten Internetseiten an. Alle beziehen sich explizit auf die Niveaustufen des Europarats. Fast alle verwenden bevorzugt die gleichen Übungsformen und bestellen ihre Bilder bei den gleichen Agenturen. Die Designer der Agenturen folgen den gleichen Farb-, Foto und Titeltrends: Junge, dynamische, fröhliche Menschen aus unterschiedlicher Herkunft...”*

planejamento curricular, pois determina de antemão a progressão temática e gramatical, o papel atribuído às diferentes competências comunicativas, assim como, em muitos casos, os procedimentos metodológicos dos professores (BOHUNOVSKY, 2009, p. 24).

O livro didático, que deveria ser apenas uma das diversas ferramentas utilizadas no ensino, passa a ser a ferramenta mais importante em sala de aula, uma grande tentação para o professor que corre o risco de não refletir sobre sua prática cotidiana.

O segundo texto, por sua vez, nos ajudou a definir os critérios que seriam importantes para a escolha do livro que adotaríamos. Critérios que deveriam ir ao encontro da nossa realidade de curso livre e dos nossos alunos. O material escolhido deveria trazer temas interessantes sobre o cotidiano, despertar a curiosidade do aluno para possíveis diferenças e semelhanças culturais entre os países. Além disso, o material deveria trabalhar as quatro habilidades de maneira sistemática. Queríamos que o aluno conseguisse realizar tarefas de maneira mais autônoma e com isso aproveitasse melhor o seu material em casa. O livro deveria apresentar capítulos e unidades curtas e rápidas para que o aluno observasse sua progressão.

Além disso, outros dois critérios importantes, considerados pelo grupo, era que o material tivesse um valor viável ao nosso público, formado em grande parte por estudantes. A obra também deveria trabalhar com a abordagem comunicativa sem dissociar-se do ensino da gramática, visto que, durante as aulas, podíamos constatar que muitos alunos sentiam-se inseguros em função de um entendimento ainda estrutural de língua como sinônimo de regras gramaticais e, por isso, solicitaram exercícios mecânicos de gramática.

Obviamente que, como professores, temos uma concepção diferente do que seria gramática, mas tínhamos consciência de que talvez um método que oferecesse exercícios mais indutivos pudesse sanar a insegurança desses alunos que chegariam à regra através da observação e uso. Reconhecer a concepção gramatical implícita em cada uma das obras faz com que o professor esteja



consciente da abordagem oferecida por cada um dos livros e dos resultados possíveis a serem alcançados em sala de aula pelos alunos. Quando se conhece as concepções que orientam os materiais utilizados, o professor é capaz de explorar melhor suas potencialidades, assim como sanar eventuais limitações do mesmo. Naturalmente, o uso do livro didático pode trazer eventuais perigos. Segundo Ferro e Bergmann, “acredita-se que eles chegam a condicionar de maneira importante o tipo de ensino que se realiza em sala, já que muitos professores utilizam-no de maneira restrita, fechada, limitando-se a ele” (2013, p 22).

Os quatro livros pré-selecionados são o que há de mais inovador no ensino de língua alemã na atualidade. Entender sua lógica e concepção se faz necessário para o bom uso desses materiais que, assim como outros livros, também possuem aspectos positivos e negativos. Todos os livros trazem vários materiais extras tais como CD para o professor e CD para o aluno, bem como vários materiais que se encontram no site do livro - como glossário, transcrições, respostas para os exercícios, vários exercícios online.

### **Breve análise e descrição do livro escolhido**

O livro didático *Panorama Deutsch als Fremdsprache* foi editado pela primeira vez em 2015, pela Editora *Cornelsen*, e foi desenvolvido para atender um público formado por jovens e adultos e, por sua vez, ele segue o quadro europeu e divide-se em três níveis A1, A2 e B1.2. O método também oferece o *Kursbuch*, livro texto, e o *Übungsbuch*, livro de exercícios.

O método *Panorama* também oferece materiais extras, mas estes não ficam disponibilizados no site de forma gratuita como no caso de alguns outros métodos. O livro oferece Cds, Dvds, glossários e App de vocabulário, que devem ser adquiridos como material extra. Apesar de oferecer grande parte de materiais que precisam ser pagos, o livro oferece gratuitamente exercícios fonéticos, estruturais e vídeos que podem ser acessados com tablets e Smartphones através do uso do QR-Code. Os livros texto e de

exercícios A1.1 organizam-se em 15 unidades com diferentes temas. Será feita uma breve análise do primeiro capítulo *Kursbuch* e do *Übungsbuch* intitulado *Willkommen ! "Bem-vindo!"*. Os livros trabalham a unidade em oito páginas no livro texto e o mesmo número no livro de exercícios.

As duas primeiras páginas da unidade trazem um mapa mundi que apresenta algumas fotos de pessoas em sala de aula em diferentes países. O exercício 1 traz formas de cumprimento e a pergunta "*Woher kommen Sie?*" De onde você vem?, frases com verbos *sein* e *heißen* (ser/estar e chamar-se) também são introduzidas. O exercício começa a trabalhar o idioma através da habilidade auditiva, os alunos devem reproduzir os diálogos, em seguida devem escrever os nomes dos países no mapa mundi e identificar, assim, onde os diálogos ocorrem. Na segunda página, trabalham com palavras alemãs que podem ser facilmente identificadas, tais como *Kaffee*, *Polizei* e *Restaurant*. O livro então aprofunda formas de cumprimento e despedida, em situações formais e informais, com uso de várias fotos de uma mesma pessoa em diferentes situações do cotidiano em casa, no trabalho e etc.

As perguntas "*Wie heißen Sie?*" (Como você se chama?), "*Woher kommen Sie?*" De onde você vem?", "*Wo wohnen Sie?* Onde você mora?, e as preposições *aus* e *in* (de e em) são trabalhadas através de áudios que possuem a transcrição no próprio livro, os diálogos ainda mostram a variação do pronome formal *Sie* (você) e do pronome informal *du* (tu). Ainda nesta página, aparece uma tabela que deve ser preenchida com as perguntas trabalhadas com pronomes *Sie* e *du*. A dinâmica sugerida consiste em uma atividade na qual os alunos andam pela sala com seus nomes escritos e fazem as perguntas de apresentação para os colegas.

O primeiro trabalho com compreensão textual propõe um texto curto na forma de um *Chat*, em que palavras conhecidas são retomadas - tais como *Pizza*, *Schokolade*, *Kaffee* e etc. Com o uso de internacionalismos, o livro propõe aproximar o aluno do idioma e conferir a ele uma sensação de domínio da língua através do conhecimento de várias palavras, desmistificando assim as

dificuldades do aprendizado. Tem-se então uma espécie de “quebra de gelo”, pois o aluno percebe que possui mais conhecimento do que supunha. O verbo *mögen* (gostar) é introduzido bem como os pronomes interrogativos *Wer, Wo, Woher* e *Was* (Quem, Onde, De onde e O que). Então, o ponto seguinte pede que os alunos, a partir de um texto de apresentação curto na terceira pessoa, leiam e preencham uma tabela com a conjugação verbal dos verbos *wohnen, kommen, heißen, sein und mögen*. Os três exercícios que se seguem propõem produção textual nos modelos já apresentados e o último solicita que se faça uma entrevista com as perguntas trabalhadas. No canto da página, tem-se uma espécie de tira com figuras que representam o vocabulário principal da unidade e as palavras têm um ponto na sílaba tônica ou um traço. O ponto representa que a sílaba deve ser pronunciada de maneira curta; o traço, por sua vez, mostra que a pronúncia é mais longa.

As atividades 9 e 10 do livro texto trazem o alfabeto com uso de canção e exercícios para soletrar palavras; a atividade 10 é o clássico diálogo de soletrar o nome e as palavras *Vorname* e *Familiennname* (pré-nome e sobrenome) são introduzidas, assim como a pergunta: *Wie schreibt man das auf Deutsch?* (Como se escreve isso em alemão?).

Por fim, a última página da unidade traz um resumo das principais frases e expressões trabalhadas, além dos verbos conjugados e a estrutura das frases afirmativas e das perguntas. O livro Panorama não faz uso das expressões “gramática” e “comunicação”, ele utiliza as expressões *Wichtige Sätze* (frases importantes) com o símbolo de uma chave de fenda e *Strukturen* (Estruturas) com símbolo de pequenos tijolos. O livro apresenta uma outra postura com relação ao ensino do idioma, uma vez que procura não utilizar expressões como “gramática” e “comunicação”, principalmente não de forma a dissociá-las. Ao contrário, Panorama prefere sinalizar visualmente que oferece ferramenta e material para o uso do idioma. Certamente, uma das características mais fortes deste livro é o uso da imagem para facilitar o entendimento e comunicar, Panorama utiliza o recurso visual de forma ampla. As

fotos apresentam as situações e praticamente contam as histórias que serão ouvidas. Este livro faz uso da chamada teoria da Aprendizagem Significativa, pois procura, através da imagem, apresentar situações e facilitar o entendimento do novo conteúdo. De acordo com Lakomy (2014, p. 48):

Na Aprendizagem Significativa, nós relacionamos um novo conteúdo, ideia ou informação com conceitos existentes na nossa estrutura cognitiva (pontos de ancoragem para a aprendizagem)... Segundo a teoria piagetiana, é necessário que o conceito já esteja lá como Ponto de Ancoragem. Se isso acontece, os pressupostos serão assimilados e servirão de pontos de ancoragem para novas informações.

O livro de exercícios, na unidade 1, é composto por trinta exercícios que se distribuem em seis páginas. Ele também traz uma página com uma espécie de resumo dos principais exercícios e um teste para que o aluno verifique o seu progresso. A última página traz a lista de palavras da unidade com o artigo plural e a sílaba tônica para que os alunos possam traduzi-las.

O livro traz 8 exercícios auditivos que vão desde organizar a repetir expressões e estruturas, ordenar cenas de diálogos, escrever palavras soletradas até preencher lacunas. Exercícios que trabalham o vocabulário são três: cruzadinha, ditado e figuras que devem ser preenchidas com palavras oferecidas. O livro oferece ainda exercícios nos quais é preciso organizar diálogos, ligar perguntas e respostas, preencher lacunas com pronomes e verbos. Os exercícios de produção de diálogos são sempre propostos após os exercícios de preencher lacunas. As atividades aqui propostas não são muito inovadoras e caracterizam-se pelo uso da repetição de estruturas - como os exercícios *drill*, muito explorados em livros didáticos mais antigos. *Panorama* também buscou em outros métodos alguns modelos de exercícios que atendessem sua proposta de internalizar as estruturas através da repetição. Os autores do livro propuseram tais exercícios com finalidade

específica de fixar e sistematizar a língua alemã através do uso. Logo, pode-se concluir que mesmo modelos tão antigos de exercícios podem sim estar presentes e atender ao propósito de livros modernos.

O livro *Panorama* foi escolhido, porque foi o material que esteve mais próximo de atender aos critérios que estabelecemos para nossa realidade. O livro é facilmente encontrado no mercado por um preço justo e possui um caráter dinâmico com capítulos curtos e bem estruturados. A presença da gramática é feita através de um processo mais indutivo e não oferece regras diretas. Embora muitos dos livros fossem muito semelhantes em vários aspectos, optamos pelo *Panorama* porque estava mais próximo de atender às nossas expectativas. Nosso grupo estava ciente de que não encontraríamos o livro perfeito, pois ele é apenas um dos muitos recursos que utilizamos quando preparamos nossas aulas; uma ferramenta importante, sem dúvidas, mas apenas uma das muitas que utilizamos quando pensamos e preparamos nossas aulas.

### **Considerações finais**

Podemos observar que, no contexto do NELE, a escolha do novo material não foi apenas um momento estanque no qual um livro foi simplesmente selecionado, mas um processo que nos permitiu pensar e repensar o uso que fazemos do material e a forma como o vemos. Durante as discussões teóricas tivemos a chance de compartilhar nossas experiências e ainda estabelecer critérios que faziam sentido para nossa realidade - tais como possíveis semelhanças e diferenças culturais, bem como um livro que aproveitasse os conhecimentos linguísticos do aluno de outras línguas estrangeiras. O material deveria ser dinâmico e moderno e oferecer ao aluno a possibilidade de desenvolver certa autonomia na realização dos exercícios, além de ofertar material extra. O ensino da gramática e a abordagem comunicativa deveriam estar associados, ou seja, comunicação utiliza-se da gramática. Aspectos

práticos também foram questionados com relação a valor e disponibilidade no mercado.

O preparo teórico e pedagógico realizado através das leituras e discussões nos propiciou maior clareza com relação ao nosso papel enquanto professores. O processo de escolha do material em questão contribuiu para nossa formação enquanto professores, pois pudemos juntos observar que o livro seria apenas um dos recursos que utilizamos e que, embora fosse um recurso importante, não era o definidor de nossas práticas. Pode-se dizer que as leituras e discussões nos permitiram que percebêssemos que somos professores pensadores e fazedores das nossas práticas.

Reconhecemos a importância do livro didático, mas sabemos de maneira cada vez mais clara que ele deve ser utilizado com critérios. Por isso, a sua escolha consciente torna o planejamento da aula mais eficaz, além de evitar a armadilha do planejamento realizado automaticamente sem reflexão. Quando estamos cientes do material utilizado e das concepções que o orientam, somos capazes de definir melhor os objetivos a serem alcançados tornando assim a aula mais rica e interessante para os nossos alunos. A reflexão acerca do motivo de nossas escolhas deve fazer parte das nossas práticas diárias: por que escolhemos um material e não outro e que concepção de língua embasa nosso trabalho.

O processo de escolha do novo material foi uma grande oportunidade de compartilhar e de trocar saberes com professores que se encontravam em diferentes níveis de formação - graduandos, mestrandos e, até mesmo, doutorandos. A discussão teórica pedagógica certamente nos auxiliou e nos modificou como professores. Por isso, espaços como o NELE se fazem tão importantes na vida e na formação de professores, pois participar de cursos que valorizam o pensar e o fazer pedagógico nos permitem que nos atualizemos e, por que não dizer, nos qualifiquemos cada vez mais.

## Referências

BOHUNOVSKY, Ruth. A Escolha de um Livro Didático Internacional para o Contexto Brasileiro: Estabelecer e Adaptar os Critérios de Avaliação. **Revista X**. Volume 2, 2009.

Dallapiaza, Rosa Maria, von Jan Eduard, Schönherr Til, **Tangram aktuell Deutsch als Fremdsprache A.1.1**. Deutschland, Hueber 2004.

EVANS, S.; Pude,A.; Specht, F. **Menschen Deutsch als Fremdsprache Kursbuch A 1.1** Deutschland,Hueber 2012.

Ferro,J.; Bergmann F.C.J. **Produção e Avaliação de Materiais Didáticos em Língua Materna e Estrangeira**. Curitiba: Editora Intersaberes 2013.

FINSTER, A.; Jin, F.; Grünbichler, P. V.; Kiontke, W. B. **Panorama Deutsch als Fremdsprache A 1.1** Deutschland, Cornelsen 2015.

FUNK, H. **Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen-ein Verfahrensvorschlag** in: *Babylonia* N3/2004 41-47. [www.babylonia-ti.ch](http://www.babylonia-ti.ch) Deutschland, 2004

Lakomy, M. A. **Teorias Cognitivas da Aprendizagem**. Curitiba: Editora Intersaberes 2014.

# **Relato da primeira experiência como professora de língua alemã de uma aluna dos semestres finais do curso de Letras pela UFRGS**

Paola Inhaquite Wollmann<sup>1</sup>

## **Introdução**

Em 2020, quando já estava no meu penúltimo semestre do curso de Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), decidi me candidatar a uma vaga de professora de Língua Alemã no Núcleo de Ensino de Línguas Estrangeiras (NELE). Para minha surpresa, fui selecionada para ministrar uma turma de iniciantes com pouco ou nenhum conhecimento do idioma. No entanto, em decorrência da pandemia de Coronavírus, o início das aulas foi adiado até meados do segundo semestre, quando decidimos nos aventurar pelo ensino online.

Quando as aulas estavam prestes a começar, percebi-me extremamente insegura e com dúvidas em muitos aspectos - não só em relação à minha proficiência no idioma, como também sobre a minha inexperiência em ministrar aulas e, até mesmo, sobre minha maturidade para lidar com uma turma de alunos adultos com diversas profissões e vivências que eu ainda não tinha. Perguntava-me constantemente se estava pronta para enfrentar o desafio que tinha aceito, encontrando conforto e encorajamento no fato de que estávamos todos apreensivos com as novidades do ensino à distância.

Para controlar minha ansiedade, busquei me preparar e planejar tanto quanto possível, tentando imaginar quais caminhos

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras Português e Alemão pela UFRGS. Especialista no Ensino de Alemão como Língua Estrangeira por Competências pelo Instituto de Formação de Professores de Alemão (IFPLA) e em Educação Bi- e Plurilíngue pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas). E-mail: paolawollmann@gmail.com



as aulas tomariam a partir da participação dos alunos que eu, até então, não conhecia. Minhas primeiras aulas foram ensaiadas como se eu fosse uma atriz me preparando para uma apresentação de teatro; nos ensaios, eu ocupava o papel da professora e de diversos alunos com diferentes personalidades. Passei uma semana inteira me preparando para a primeira aula com leituras, reflexões e a montagem minuciosa do material que seria utilizado.

Porém, nada me preparou para a realidade da sala de aula. Os alunos tinham histórias maiores do que as da minha imaginação e, já na primeira aula, trouxeram contribuições e dúvidas que me obrigavam a refletir para poder lhes dar respostas coerentes. Compreendi de maneira teórica e prática o que estava lendo nos textos que buscava para a fundamentação teórica do meu Trabalho de Conclusão de Curso e busquei amparo neles para sentir-me mais confiante diante do desafio de ocupar o papel de professora. Além disso, eu estava apenas começando a jornada da construção do meu eu docente e estava cheia de dúvidas sobre qual papel deveria desempenhar nas aulas.

O presente texto os guiará pelo percurso de elaboração das aulas do curso de alemão A1.1 do NELE em 2020. Além disso, também apresento alguns dos textos que embasaram as minhas reflexões e deram suporte para a construção do meu eu docente. Por fim, há conclusões sobre os resultados obtidos e os impactos dessa experiência na minha carreira. Meu objetivo com esse relato é mostrar um pouco dos bastidores por trás da minha formação docente e destacar o potencial do NELE como plataforma para que jovens professores alcem seus primeiros voos e testem na prática as teorias que aprenderam ao longo da graduação.

## **1. O planejamento do curso**

O início das aulas aproximava-se e eu tinha muitas dúvidas sobre por onde começar o meu planejamento. Optei por começar analisando minhas concepções teóricas de língua e linguagem, para então construir os objetivos que gostaria de alcançar ao longo do

curso. Encontrei em Antunes (2008) perguntas que nortearam o meu planejamento. A partir dessas reflexões, busquei outras leituras que me auxiliaram a buscar respostas e soluções para os novos questionamentos que surgiam.

Enquanto me deparava com muitas dúvidas sobre como gostaria de estruturar o semestre, pude entender na prática o que Antunes (2008, p. 34) escreve sobre a complexidade do processo pedagógico, pois de fato eu via a necessidade de "avaliar, reiteradamente, concepções (o que é linguagem? O que é língua?), objetivos (para que ensinamos? Com que finalidade?), procedimentos (como ensinamos?) e resultados (o que estamos conseguindo)". Somente através do hábito de questionar sobre minhas concepções, objetivos, procedimentos e resultados sentia segurança para planejar as aulas e para apresentá-las aos alunos. Ter como guia esses questionamentos constantes tornou a minha experiência ainda mais transformadora e pude sentir, com grande alegria, que aquele desafio, que me exigiu tanta coragem, era exatamente o primeiro passo que eu precisava dar em direção à minha vida profissional.

Tendo minhas leituras como guia, empreendi na jornada de buscar respostas para os questionamentos elencados por Antunes. Achei em Geraldi (1993, p.4-5) o conceito de linguagem que condizia com o que eu acreditava, isso é: linguagem como "condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir". Ou seja, linguagem como uma forma de existir no mundo, como uma expressão de estar vivo. Com essa definição senti que o meu trabalho como professora de idiomas podia dar recursos aos alunos, para que soubessem outras maneiras possíveis de se viver e de interagir com o ambiente e com outras pessoas, abrindo portas para novas possibilidades ainda não imaginadas.

Para o conceito de língua adotei uma visão discursiva, interacionista e textual. Em outras palavras, compreendi a língua como um sistema simbólico construído histórica e socialmente, que "só se utiliza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações

de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2008, p. 42). Portanto, entendi que seu uso vai além da apropriação de um sistema de expressões prontas e se materializa na troca com outros sujeitos. Além disso, percebi a necessidade de que as atividades das aulas tivessem propósito e fossem textos com objetivos práticos para os alunos.

A partir de então, comecei a elaborar meus objetivos para um grupo heterogêneo, em que os alunos tinham motivos diversos para aprender o idioma. Assim, eu poderia planejar atividades que contemplassem, ainda que minimamente, as necessidades reais de cada aluno ou aluna. No entanto, eu ainda não conhecia o grupo e precisei buscar bibliografias que me ajudassem a antecipar quais seriam os principais motivos que levavam um grupo de adultos de diversas profissões a aprender alemão. Segundo Bimmel e Rampillon (1996, p. 10-14), podemos separar esses objetivos gerais de aprendizagem em três categorias: 1) os de cunho político, 2) os econômico-profissionais, e 3) os pessoais (ou privados).

Os objetivos políticos estão relacionados com o quadro geopolítico do país; no contexto sul-brasileiro, há forte presença de línguas indígenas e de imigração, dentre as quais encontra-se também o alemão. Os motivos econômico-profissionais são resultantes das necessidades que cada um encontra na sua área de atuação. Já os pessoais ou privados têm a ver com viagens e interesse pela cultura dos países falantes do idioma estudado.

Contudo, aprender uma língua adicional é também uma medida de prevenção contra a intolerância em suas mais diversas facetas, proporcionando respeito pelas diferentes culturas presentes na sociedade (vide Bimmel; Rampillon, 1996, p. 11), tendo em vista que o estudo de uma nova língua amplia as perspectivas e modifica a compreensão que os estudantes têm sobre o mundo em que vivem. Sendo assim, ampliar os horizontes culturais dos alunos, promovendo respeito por uma nova cultura, tornou-se para mim um dos principais objetivos do curso.

## 2. Entre o planejamento e a prática

No momento em que as aulas começaram, eu havia estudado todo o livro didático e tinha o semestre inteiro planejado. Comecei a primeira aula com um monólogo pronto, dando explicações que antecipavam possíveis dúvidas dos alunos. Após apresentar os *slides* que havia montado cuidadosamente, expliquei aos alunos que nossas aulas teriam uma parte síncrona de explicações e uma assíncrona, em que eles fariam os exercícios e eu ficaria à disposição para dúvidas.

A primeira aula foi frontal, meu papel como professora foi central e os alunos se manifestaram apenas quando solicitados. Meu nível de nervosismo estava muito alto, apresentei os *slides* mais rápido do que havia planejado e os alunos nem sempre tinham as mesmas dúvidas que eu tinha imaginado. Meu planejamento acabou antes do tempo esperado, eu liberei os alunos para fazer as atividades e fiquei esperando que me procurassem. Todavia, sentia que a aula não havia corrido como eu desejava e aproveitei o tempo para refletir sobre o que poderia ter sido diferente.

Ao final da primeira aula estava claro para mim que eu precisava refletir sobre o meu papel como professora e sobre qual seria o papel dos alunos nas nossas aulas. No ímpeto de demonstrar preparo, deixei pouco espaço para o imprevisto e me vi ocupando o palco sozinha, sem deixar espaço para as contribuições dos alunos. Estava decidida de que nas próximas aulas eu buscaria maneiras de oferecer oportunidades para que os alunos ocupassem o papel principal, afinal de contas havia lido em Freire (2009, p. 22) que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

A partir das minhas reflexões e análises ao decorrer dos nossos encontros, decidi abrir mais espaço no meu planejamento para as contribuições que os alunos estavam trazendo e flexibilizar as aulas, de maneira que todos pudessem trazer sugestões de atividades e de maneiras de aprender. Essa abordagem tornou as nossas aulas mais dinâmicas, divertidas e leves; era muito

prazeroso perceber como os estudantes estavam interagindo mais comigo e uns com os outros. Meus ensaios e o nervosismo deram espaço para pesquisas mais aprofundadas tanto sobre as dúvidas trazidas em aula, quanto sobre maneiras de executar as ideias de atividades que os alunos compartilhavam comigo.

Ao mesmo tempo que me sentia angustiada de abrir mão do controle sobre o planejamento e deixar transparecer que eu também tinha dúvidas e não tinha respostas para todas as perguntas feitas, eu me sentia aliviada por sair do papel de detentora do conhecimento e assumir o de guia do percurso e curadora de materiais e dinâmicas. Percebi que, se eu aceitasse minhas falhas, estaria passando para os alunos a mensagem de que estava tudo bem arriscar e errar, que estávamos ali para aprendermos juntos e que eu não os julgaria pelos seus erros.

### **3. O pós-método**

Encontrei em Kumaravadivelu (2008, p. 163) o método de ensino, ou a ausência de método de ensino, que passou a guiar minhas aulas, pois o autor lista cinco mitos muito difundidos sobre os métodos de ensino em que eu mesma acreditava até então. São eles: 1) O método ideal existe pronto e está esperando para ser descoberto; 2) Método constitui o princípio organizatório do ensino de idiomas; 3) Método tem valor universal e atemporal; 4) Teóricos formulam o conhecimento, e professores consomem conhecimento; e 5) Método é neutro e não tem motivação ideológica.

A partir da leitura dos cinco mitos pude compreender teoricamente o que já estava sentindo na prática. Isto é, tamanha é a imprevisibilidade do evento ensino-aprendizagem que nenhum planejamento, mesmo que muito detalhado, consegue prever de antemão quais serão os desafios a serem vencidos. Principalmente, considerando que cada sujeito aprendiz traz consigo uma bagagem única de conhecimentos, habilidades e experiências, assim como a comunidade local onde estão inseridos professores e alunos. Desta

maneira, não há método que possa suprir eficientemente todas as demandas de todos os estudantes de determinado idioma.

Ler sobre estes cinco mitos causou-me grande alívio, pois eu entendi que poderia experimentar diferentes formas de ensinar e de aprender. Por esse motivo, interessei-me profundamente pela lógica pós-método de Kumaravadivelu, que é composta por três princípios básicos: particularidade, praticidade e possibilidade. A particularidade refere-se à individualidade de cada sujeito aprendiz, do docente, da comunidade e do contexto nos quais estão inseridos. A praticidade trata da habilidade dos docentes de conectar teoria e prática, fazendo as adaptações necessárias para o progresso de seus aprendizes. Já a possibilidade reconhece o conhecimento prévio dos estudantes e dos professores, assim como as experiências provenientes dos seus contextos e suas limitações.

A lógica pós-método entende que, para um aprendizado eficiente e significativo, é necessário que alunos e professores sejam responsáveis pelo processo de aprendizagem e consigam buscar formas de aprender com autonomia. Quando os alunos se responsabilizam pelo seu progresso, a aula se torna mais rica e diversificada, pois cada sujeito presente traz contribuições diferentes para as atividades propostas pelo docente.

Ao se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento, os alunos desenvolvem novas formas de aprender, identificando as suas dificuldades e buscando maneiras de minimizá-las ou até mesmo de solucioná-las - além de assumirem a função de manterem-se motivados, através da pesquisa de assuntos e ferramentas de seu interesse na língua-alvo. E isso relaciona-se fortemente com a pedagogia proposta por Paulo Freire, na qual os alunos são membros ativos do processo e vivenciam a experiência educativa como oportunidades de construir e/ou reformular conhecimento.

É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência

sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2009, p.23).

#### **4. De bancária à guia do percurso**

O grupo mostrava-se interessado e autônomo, então percebi que maior independência durante as aulas poderia ser bem-vinda. Passei a testar novas maneiras de organizar a aula, para que os alunos fossem confrontados com um problema e precisassem buscar juntos por soluções. Assim, comecei a planejar aulas em que havia uma explicação sucinta e clara das tarefas, para poder rapidamente dividir os alunos em grupos e deixar mais tempo para que trabalhassem juntos. Meu objetivo era que eles construíssem juntos o conhecimento, pois entendia que assim seria mais significativo para os estudantes, do que se eu explicasse os fenômenos da língua alemã e eles apenas ouvissem e fizessem os exercícios do livro de maneira individual.

Como resultado percebi que minha quantidade de trabalho e de ansiedade diminuíram consideravelmente por um aspecto e aumentaram por outro. Eu já não precisava mais de tanto tempo para planejar e ensaiar, quando antes eu precisava de uma semana inteira para montar a aula de sábado, então eu já cumpria essa tarefa em uma tarde. Os alunos, porém, tornaram-se cada vez mais curiosos e participativos, e eu tinha cada vez mais pesquisas e reflexões para serem feitas entre as aulas. Além disso, tínhamos criado um grupo de *Whatsapp* que era ativo durante a semana inteira com dúvidas e sugestões para as aulas, contribuições que eu nunca deixava de responder. Sentia que os alunos estavam motivados e, mesmo durante os dias da semana, estavam pensando nas nossas aulas e sobre o que estávamos aprendendo; a língua alemã tinha passado a ser parte ativa de suas rotinas.

Decidi, então, aprender mais maneiras de proporcionar atividades em grupos nas nossas aulas online, com o objetivo de

incentivar a autonomia e a cooperação entre os estudantes. Eu planejava como poderia explicar a atividade de maneira clara e concisa, criava tantas salas de videoconferência quantas necessárias para a atividade, dependendo do número de grupos que seriam feitos, enviava os links para os alunos com os nomes de quem estava em cada grupo e entrava um pouco em cada sala para ver se estavam conseguindo cumprir a proposta. A logística era desafiadora e demandava uma conexão estável de internet, porém o esforço era recompensado ao ver o prazer dos alunos em poder aprender uns com os outros. Através dessas dinâmicas, o grupo estava se conhecendo e desenvolvendo vínculos de amizade.

Pude observar uma mudança drástica no grau de engajamento dos alunos antes e depois das atividades em grupo. Nas primeiras aulas, quando experimentei um estilo mais frontal de ensino, no qual eu apresentava o conteúdo, perguntava se havia dúvidas, passava uma lista de exercícios e esperava que me procurassem com dúvidas, muitos alunos mantinham suas câmeras desligadas durante a aula e eu me sentia sozinha. Porém, a partir do momento em que os alunos começaram a desenvolver relacionamentos de confiança entre si e comigo, as aulas se tornaram mais semelhantes a um diálogo do que a um monólogo e o prazer de todos em participar daquele momento tornava-se cada vez mais evidente.

Através do desenvolvimento de vínculos afetivos no grupo, minha ansiedade diminuiu ainda mais e eu pude aproveitar com maior leveza e diversão o momento de aula. Havíamos estabelecido um relacionamento de confiança e respeito entre nós e eu me sentia à vontade para admitir falhas, para não ter todas as respostas e para buscar as respostas cooperativamente. Além disso, percebia que as respostas elaboradas coletivamente eram de fato mais significativas para os estudantes, do que as que eu trazia prontas, pois eles compreendiam os conteúdos com maior eficiência. Ao perceber essa tendência, passei a permitir que os alunos primeiro tirassem as suas próprias conclusões sobre os fenômenos linguísticos observados e depois discutíamos em grupo



qual era a regularidade que podia ser observada nas estruturas apresentadas.

## 5. Verificação de aprendizagem

Para exercitar e avaliar o aprendizado dos alunos, desenvolvi propostas em que eles precisavam usar o vocabulário e as estruturas estudadas para comunicar uma informação que tivesse valor no nosso grupo. Por se tratar de uma turma iniciante, começamos com frases simples, como: eu me chamo ...; eu venho de ...; eu moro em ...; trabalho como ...; eu me sinto ...; eu gosto de.... Na busca por tornar esses momentos de treino e avaliação mais leves, passei a propor dinâmicas em que um aluno chamava o próximo, tirando de mim a responsabilidade de chamar os participantes e tornando as atividades mais lúdicas e divertidas.

Na metade do nosso curso, os alunos foram apresentados a um pequeno texto que apresentava alguns pontos turísticos de uma cidade. Então propus que os alunos escolhessem as suas partes favoritas de Porto Alegre, tirassem uma foto deste lugar e escrevessem um pequeno texto o apresentando. Em seguida, criei um *Padlet*, onde deveriam fazer uma postagem sobre o seu lugar favorito da cidade, ler o que os outros colegas postaram e interagir entre si. A proposta foi recebida pelos alunos com empolgação, eles se engajaram na tarefa de mostrar para os colegas as partes de Porto Alegre que não fazem parte da rota turística, mas que consideravam especiais e dignos de destaque.

A partir deste momento, os alunos começaram a escrever pequenos textos respondendo perguntas, algumas sugeridas pelo material didático e outras elaboradas por mim - como: o que tem dentro da sua geladeira? -, que teve o propósito de ajudá-los a treinar as posições de lugar e interagir com os colegas falando sobre as comidas que gostavam. A nossa última atividade avaliativa do semestre foi um texto em que os alunos deveriam usar os seus conhecimentos para contarem quem são, de onde vêm e do que gostam.

Adotei, no momento de avaliação dos textos dos alunos, a postura de leitora, fazendo comentários sobre o que achei interessante, do que discordei ou o que não entendi e deixando sugestões com o intuito de guiar a reescrita. Meu foco não estava na presença ou não de erros gramaticais, mas na autenticidade dos textos. Quando havia problemas sintáticos que dificultavam a compreensão do texto, eu buscava escrever que não estava claro o que o aluno quis dizer e sugeria maneiras de reescrever a frase relembrando as estruturas aprendidas em aula. Porém, se na versão final houvesse algum erro gramatical, eu não alterava, com o objetivo de que ao final do semestre os alunos pudessem revisar as suas produções e perceber o seu progresso - e o quanto avançaram na compreensão e na produção em língua alemã, o que eu esperava que fosse uma experiência motivadora e agradável.

Na nossa última aula fizemos uma revisão de tudo o que vimos ao longo do semestre e compartilhamos dicas de músicas, filmes e séries em alemão, a fim de que todos soubessem onde poderiam encontrar material para seguir estudando nos meses de férias e não perder o contato com a língua alemã. Entre alguns relatos compartilhados nessa última aula pôde-se perceber que um sentimento era comum na turma e em mim: nos sentíamos mais confiantes e seguros para aprender e ensinar o idioma alemão.

## **Conclusões**

O semestre em que tive a honra de aprender com um grupo iniciante de alemão no NELE foi marcante na minha trajetória. Em princípio, experienciei um grande nível de nervosismo e ansiedade, pois, além dos estágios em docência, nunca havia dado aula. Além do mais, diferentemente dos estágios, em que um professor titular concede a turma por algumas aulas, no NELE eu seria a professora da turma e sentia grande responsabilidade em cumprir essa função. Eram tantos conceitos que permeavam a prática docente, que precisei empreender em pesquisas e reflexões profundas, para sentir confiança no meu trabalho.

Como professora de primeira viagem, as dúvidas e inseguranças eram muitas, o que deu início a um processo de busca por respostas e construção do meu eu docente. Percebi que os textos e as teorias que havia conhecido ao longo da graduação, e que tinha discutido sem ter a prática de sala de aula, precisavam ser revistos. Com a experiência de responsabilizar-me por um grupo de ensino, via então os conceitos que tinha aprendido por uma nova perspectiva. A partir do momento em que as aulas começaram e me vi na posição de docente, pude entender empiricamente alguns dos conceitos que já vinha estudando desde que havia iniciado o curso de Letras.

Em princípio, senti-me despreparada para o desafio que estava à minha frente, confiei no julgamento da professora coordenadora do setor de Alemão do NELE, que já havia me orientado nos estágios obrigatórios. Foi confrontando minhas faltas que pude buscar por maneiras de supri-las e no convívio com os alunos que descobri também minhas qualidades enquanto professora. As aulas foram construídas coletivamente e me permiti aprender ao mesmo tempo em que ensinava e, a partir do momento em que decidi dar maior participação no planejamento das aulas aos alunos, senti que tinha encontrado o meu caminho.

Foi testando diferentes maneiras de estar em aula que percebi em quais papéis sentia-me mais ou menos confortável. Na troca com os alunos iniciei o processo interminável de construção do meu eu docente. Descobri que me divertia mais sendo plateia para a participação dos alunos, sentia grande orgulho quando eles arriscavam-se a usar as estruturas e vocabulários que estávamos estudando. Além disso, quanto maior espaço tinham para serem autônomos, mais aventuravam-se a trazer novas contribuições que enriqueciam as nossas aulas.

A lógica pós-método sugere justamente que os docentes possam avaliar quais métodos e abordagens se adequam melhor a cada grupo, objetivo e contexto, considerando a possibilidade de misturar diferentes métodos e abordagens com o intuito de alcançar mais alunos, cada um com suas características e maneiras

de aprender. Oferecendo autonomia para pensar além dos métodos e abordagens que já conhecemos; independência para mudar o status quo e administrar as nossas aulas conforme entendermos ser mais adequado; curiosidade para investigar novas maneiras de dar aula; resiliência ao fracasso, para não se desistir na primeira tentativa; e empatia, para que consigamos entender o contexto dos alunos e buscar ajudá-los com as ferramentas que tivermos.

No entanto, hoje entendo que o nervosismo e o senso de responsabilidade são permanentes nessa profissão. Ainda não me sinto completamente preparada para as aulas pelas quais sou responsável, todavia vejo isso com bons olhos e espero que continue assim. Desta maneira, continuo refletindo ao final de cada aula e buscando soluções que tornem a troca entre professora e alunos mais leve, dinâmica e eficiente. Acredito que a formação continuada é imprescindível, independente de quantos anos de experiência se tenha.

O NELE foi a minha porta de entrada para a vida profissional e me permitiu sentir, pela primeira vez, como era atuar na profissão que eu havia escolhido. Foi nessa primeira experiência que pude refletir sobre conceitos vitais para a sala de aula, a partir da perspectiva que só a prática nos oferece. Foi o semestre em que solidifiquei conceitos e adquiri autonomia e segurança para desempenhar o papel de docente. Foi através da confiança em mim depositada pelas professoras coordenadoras do NELE e pelos alunos que eu obtive coragem para começar a trilhar o meu caminho quanto professora de Alemão como Língua Estrangeira.

Concluo, por fim, que o mais importante em uma aula de alemão como língua adicional não é o método abordado, nem a proficiência do professor ministrante, nem os recursos que se tem, mas o diálogo entre professor e alunos, entre colegas professores, e entre alunos, buscando juntos por maneiras eficientes de comunicar-se em língua alemã e construir desconstruindo o conhecimento constantemente. Em um semestre tão desafiador quanto o de 2020, em que precisamos aprender como ensinar em

ambientes virtuais, o diálogo e a troca foram vitais para o sucesso do curso.

## **Referências**

ANTUNES, Irandé. Aulas de português. Encontro & interação. São Paulo: Editora Parábola, 2008.

BIMMEL, Peter; RAMPILLON, Ute. Lernerautonomie und Lernstrategien. München: Langenscheidt, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2009.

GERALDI, J. W. Portos de passagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. Understanding language teaching: from method to postmethod. Taylor & Francis e-Library, 2008.

## O NELE na formação do licenciando em Letras ênfase Espanhol

Greice Naysinger Nascimento<sup>1</sup>

Monica Mariño Rodriguez<sup>2</sup>

### Introdução

O Núcleo de Ensino de Língua em Extensão (NELE) existe desde 2001. Em vários textos presentes neste volume, explana-se sobre a criação do NELE e não gostaríamos de ser repetitivos. No entanto, consideramos importante destacar que um dos objetivos fundamentais para a criação desse projeto – e, ao nosso ver, essencial para a prática docente – é o de ser a primeira vivência do estudante, licenciando em Letras, no ensino de uma língua estrangeira no campo dos cursos livres, uma vez que o foco maior da graduação é o de formar o aluno para a prática docente na Educação Básica. Como docente responsável pela disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhola no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), posso afirmar que o foco dessa disciplina é preparar os nossos alunos para atuarem na educação pública. Apesar das tentativas de abordar os cursos livres nessa disciplina, o estágio, de fato, é realizado em escolas públicas de Educação Básica. Por isso, a importância do NELE na formação desse aluno que tem muito mais vivência na escola pública na sua prática universitária do que em cursos não regulamentados.

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras, com habilitação em Português, Espanhol e respectivas literaturas, pela UFRGS. Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS, na área de Estudos da Linguagem. E-mail: profegreicenn@gmail.com

<sup>2</sup> Licenciada em Letras - Português/Espanhol pela UFRGS. Mestra e Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Coordenadora do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE). E-mail: monica.narino@gmail.com

Outro motivo que impulsionou a criação do NELE e está, intrinsecamente, relacionado com o primeiro consiste no fato de que a maioria dos cursos livres não aceitam que estudantes realizem os estágios curriculares não obrigatórios em suas instituições. Contudo, quando essas práticas são aceitas, não há um supervisor que, verdadeiramente, oriente os participantes nessa nova jornada, levando-os a seguir apenas um livro didático. Desse ponto de vista, o estágio curricular não obrigatório serviria, meramente, para burlar a lei ao não os contratar como professores, ainda que, de fato, exerçam essa função.

Diferentemente do que acontece nos cursos livres acima mencionados, os ministrantes dos cursos de Espanhol do NELE não são “jogados” em sala de aula sem orientação. No núcleo de espanhol há mentorias para os ministrantes. Essas mentorias, que começaram há mais de 15 anos, no início eram realizadas pela coordenadora pedagógica de Espanhol do NELE, professora Monica Mariño Rodriguez. Entretanto, com o passar do tempo, essa função foi delegada a outra professora colaboradora também com grande experiência e, nos últimos anos, a função vem sendo desempenhada pelo professor Hugo Retamar, docente de Língua Espanhola no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Os alunos da licenciatura em Letras que pretendam ser bolsistas do NELE devem ter cursado a disciplina de didática da língua; isso significa que estão, ou já ultrapassaram, a 6ª etapa do curso. Geralmente, nessa etapa os alunos não têm experiência em sala de aula formal. Alguns, porém, já iniciaram a sua trajetória docente em monitorias ou ministrando aulas de espanhol em cursinhos populares; outros, ainda, chegam nesse momento com a experiência de terem sido bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Percebe-se, portanto, que, até esse momento, o licenciando em Letras necessita de orientação, não apenas sobre metodologia, mas também de alguém que o leve a experimentar sem medo, que lhe indique o caminho, mas sem tolher sua criatividade. Sempre aconselhamos o bolsista ministrante a permitir-se criar, sem medo

de errar, pois estará em constante diálogo e realizará os planejamentos de aula com os seus pares e o seu mentor.

Antes de passarmos a explicar como funciona o NELE espanhol e a importância que acreditamos ter na formação do licenciado, gostaríamos de abordar o conceito de mentoria.

## **2. Fundamentação teórica**

A mentoria e as propostas de apoio a docentes iniciantes são tarefas muito importante em vários países e reconhecidas como uma maneira positiva para o desenvolvimento profissional de professores em início de carreira e também daqueles que estão atuando como mentores, já que em sua maioria são professores mais experientes e formadores de professores. Para Neves Garcia (2007), a mentoria é uma realidade comum em países como os Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, França e Espanha. No entanto, a autora ressalta que no Brasil a função de mentor não existe oficialmente e que, raramente, instituições educacionais mantêm essa prática, sendo exercida, muitas vezes, de maneira informal, por um colega de trabalho mais experiente.

A finalidade da mentoria é a de acompanhar novos docentes – no caso do NELE, bolsistas ministrantes – e instrumentalizá-los de acordo com a metodologia aplicada aos cursos de dada instituição escolar, além de contribuir para a inserção desses na “cultura da escola” (Leite, 2012). Nessa perspectiva, o professor-mentor auxilia no “processo de socialização” do novo professor (Leite, 2012). Esse processo, por sua vez, engloba um conjunto de ideias e estratégias de como proceder perante o universo multifacetado exigido pela profissão docente. Assim sendo, “esta definição de socialização dos professores em início de carreira remete-nos, definitivamente, para a noção de profissionalidade docente” (Leite, 2012, p. 461).

Ademais, a mentoria desempenha um papel fundamental na formação e desenvolvimento profissional de professores. Abaixo estão alguns motivos pelos quais a mentoria é importante:



a) **Desenvolvimento Profissional Contínuo:** A mentoria proporciona oportunidades de aprendizado contínuo aos professores ao longo de suas carreiras. Por meio do apoio de mentores experientes, os ministrantes podem aprimorar suas habilidades pedagógicas, técnicas de ensino e compreensão das melhores práticas educacionais.

b) **Orientação e Suporte:** Para professores iniciantes, a transição para a sala de aula pode ser desafiadora. Um mentor pode oferecer orientação e suporte valiosos, ajudando os novos ministrantes a enfrentarem obstáculos, resolverem problemas e adaptarem-se ao ambiente escolar.

c) **Compartilhamento de Experiências:** Mentores trazem consigo uma riqueza de experiência acumulada ao longo de suas carreiras. Eles podem compartilhar suas próprias experiências, tanto sucessos quanto desafios, oferecendo *insights* valiosos e práticos para os professores em formação.

d) **Feedback Construtivo:** Através da mentoria, os professores podem receber *feedbacks* construtivos sobre seu desempenho em sala de aula. Isso pode incluir observações diretas de aulas, discussões sobre estratégias de ensino eficazes e sugestões para melhorias.

e) **Desenvolvimento de Conexões Profissionais:** A mentoria também pode facilitar o desenvolvimento de redes profissionais. Os mentores podem apresentar os professores em formação a outros profissionais da educação, proporcionando oportunidades de colaboração e crescimento profissional.

f) **Estímulo ao Crescimento Profissional:** Ao desafiar os professores a refletirem sobre sua prática e estabelecerem metas de desenvolvimento, os mentores também contribuem para a promoção do crescimento profissional e para a excelência no ensino.

No que se refere ao núcleo de Espanhol do NELE, a mentoria dos bolsistas ministrantes é uma proposta de formação continuada para professores no início da carreira docente e tem por objetivo a retomada do estudo da metodologia comunicativa – empregada

pelo NELE – e a análise do livro didático adotado pelo curso, delineando melhor o seu emprego em sala de aula, a fim de complementá-lo com atividades atrativas e produtivas para o aluno. Além disso, os participantes envolvidos na mentoria trazem para as reuniões situações positivas e/ou negativas que estejam acontecendo na sua turma e podem, assim, dialogar com seus pares e com o mentor para melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes dos cursos de espanhol, tornando a experiência docente do bolsista ministrante mais tranquila e prazerosa.

Em resumo, a mentoria desempenha um papel crucial na formação do professor, fornecendo a ele orientação, suporte, *feedback* e oportunidades de aprendizado contínuo. Ao investir na mentoria, as instituições educacionais podem promover o desenvolvimento profissional dos professores e, em última análise, melhorar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

### **3. O espanhol no NELE**

O curso de Espanhol no NELE está dividido em duas modalidades. Espanhol para pessoas com mais de 17 anos e espanhol para crianças. O espanhol orientado a estudantes com mais de 17 anos tem a duração de oito níveis; cada nível corresponde a um semestre escolar, sendo este composto por 13 encontros. Já o Espanhol para crianças, também tem duração de 8 semestres e é ofertado para aqueles que tenham 8 anos completos no momento da inscrição. Cada nível, assim como em todos os cursos do NELE, possui 52 horas/aula por semestre, divididas em 13 encontros de 4 horas/aula cada um, totalizando 416 horas de curso.

### **4. Mentoria no NELE**

No caso do Espanhol para alunos com mais de 17 anos, a mentoria ocorre com os bolsistas ministrantes que estão ingressando no projeto, lembrando que eles já têm conhecimento da metodologia comunicativa, abordagem utilizada no NELE, mas

que pouco puderam praticá-la em uma sala de aula real, uma vez que o estágio obrigatório ocorre na Educação Básica regular.

As reuniões de mentoria ocorrem semanalmente e têm entre uma e duas horas de duração. Nessas reuniões, o professor-mentor se reúne com os bolsistas ministrantes, a fim de elaborar e organizar o planejamento das aulas que ocorrerão ao longo do semestre. Em um primeiro momento, são examinadas as unidades do livro didático que serão trabalhadas naquele semestre, analisando os objetivos linguísticos de cada uma delas, para que ao final da unidade/semestre o estudante seja capaz de aplicar as habilidades estudadas em uma situação comunicativa concreta. Em um segundo momento, o planejamento é dividido em três etapas: atividades que envolvam todos os alunos e o ministrante, atividades em grupos menores e atividades individuais. A primeira etapa pode consistir em aulas expositivo-dialogadas, leituras, apresentação de trabalhos e debates, entre outras atividades. No momento das atividades em grupos, são propostos, em geral, exercícios de resolução de problemas, nos quais os alunos necessitam interagir entre si para chegar em uma solução comum (ou em uma justificativa de por que não é possível alcançar um denominador comum). Já na etapa individual, são propostas atividades de escrita/reescrita de textos, além de exercícios que explorem aspectos estruturais da língua. Ao final, ainda é oferecida uma *tarefa de casa* - atividade que deve ser realizada ao longo da semana e ser entregue antes da aula seguinte e que aborda um ou alguns dos aspectos trabalhados na aula em questão.

Além disso, para que o aluno possa desenvolver-se integralmente na língua-alvo, nas sessões de mentoria, as atividades que compõem o planejamento são sempre pensadas de forma que sejam utilizadas as quatro habilidades linguísticas em todas as aulas: leitura, escrita, compreensão oral e fala. Também são discutidas nessas sessões as formas de avaliação, seja de uma atividade de aula, de uma apresentação de trabalho ou prova.

Nos primeiros encontros de mentoria, o professor-mentor auxilia os bolsistas ministrantes a elaborarem e organizarem o

planejamento – principalmente no nível 1. Nos encontros subsequentes, os ministrantes apresentam o planejamento previamente elaborado ao professor-mentor, para que este possa oferecer sugestões para o aprimoramento do plano de aula. Esse processo se mantém até que o planejamento ocorra de forma autônoma pelo grupo.

Como mencionado no início desta seção, os bolsistas que ingressam no projeto ministram aulas para o nível inicial (nível 1). Diante disso, a importância da orientação de um professor-mentor, principalmente para aqueles ministrantes que nunca tiveram a oportunidade de desenvolver a sua prática docente em um curso livre de idiomas. Contudo, por vezes, a atividade de mentoria também ocorre em níveis intermediários, seja porque se adotou um novo livro didático, seja porque um dos ministrantes daquele nível ainda não teve a oportunidade de realizar a prática docente em determinado nível e necessita do apoio de um professor-mentor mais experiente que possa contribuir para a execução dessa tarefa, bem como auxiliar na resolução de problemas didático-metodológicos que envolvam os conteúdos linguísticos a serem abordados nesse nível.

É importante frisar ainda que as sessões de mentoria ocorrem com todos os bolsistas ministrantes de um determinado nível. Desse modo, independente da turma, as atividades oferecidas e as formas de avaliação são as mesmas em todos os grupos. Ademais, a realização das reuniões em conjunto também permite o diálogo entre os diferentes ministrantes de um mesmo nível, possibilitando, assim, uma troca no que se refere a experiências em sala de aula, sejam elas favoráveis, ou desafiadoras, conduzindo, nesse caso, a um debate que leve à superação dessas adversidades.

É importante ressaltar, contudo, que não é uma tarefa fácil organizar a agenda de todos os bolsistas com o mentor, pois cada um tem várias atividades ou atribuições, sejam elas com escolas, seja com a graduação. Por vezes, um dos integrantes não pode participar da mentoria em um determinado dia ou momento; aquele que faltou, no entanto, sempre é informado do que

aconteceu na reunião, de modo que se organizem para fazerem todos o mesmo planejamento, já que cada membro da equipe é responsável por uma parte desse.

Da mesma forma que o grupo de ministrantes atuante no curso para adultos, o grupo de bolsistas dos cursos para crianças tem uma professora mais experiente que faz a mentoria, professora Renata Martins – docente da rede particular de ensino de Porto Alegre. A mentoria ocorre de modo similar à do grupo de adultos. Os bolsistas ministrantes se organizam antes das reuniões para irem ao planejamento com a mentora com ideias para o planejamento semanal, a fim de refletirem sobre o que trabalhar no semestre. As reuniões têm como objetivo estudar o livro didático adotado e a melhor forma de ensinar seu conteúdo para o público-alvo, visto que nessa fase as crianças precisam trabalhar com atividades lúdicas e com o concreto. Assim sendo, é importante ressaltar que, para essa faixa etária, não devemos apresentar tarefas abstratas e/ou longas, pois o aluno ainda não consegue pensar dessa forma e perde o foco facilmente. Em vista disso, nas sessões de mentoria são elaboradas atividades amplas, porém divididas em pequenos exercícios, a fim de atingir nosso foco maior: uma tarefa mais complexa. Essas atividades buscam ser prazerosas e divertidas, além de abordarem a criatividade do estudante.

## Conclusões

Podemos afirmar que a experiência de realizar mentoria com todos os bolsistas ministrantes do núcleo de espanhol faz com que eles reflitam mais sobre *ser professor* e sobre as atividades aplicadas a cada grupo. Com o passar dos anos, percebemos melhorias na qualidade dos nossos cursos, no compartilhamento entre professores e na acolhida aos novos integrantes da equipe, pois cada vez que um novo bolsista ministrante ingressa no Núcleo, os demais companheiros compartilham as atividades anteriormente trabalhadas e se reúnem com eles e com o mentor para a organização do semestre. Em outras palavras, essa prática

possibilita uma integração maior entre a equipe de trabalho, e isso se reflete no ensino oferecido aos estudantes de nossos cursos, dado que há uma uniformização de planejamento, promovendo, assim, uma maior consistência nas atividades de aula. Contudo, lembramos que os bolsistas ministrantes não são obrigados a fazerem as mesmas atividades, uma vez que elas devem ser adaptadas ao contexto e à realidade de cada turma. Evidentemente, é de responsabilidade do bolsista ministrante dar seguimento ao sucesso do planejamento para atingir o seu objetivo em sala de aula. Nessa troca, não somente o bolsista está aprendendo com a mentoria, mas também o coletivo como um todo, incluindo o mentor, posto que mentor e mentorado aprendem juntos. Ademais, a mentoria traz grandes resultados à vida profissional dos nossos bolsistas que, constantemente, elogiam a forma como fazem o planejamento e o vasto conhecimento que adquirem no ato da sua elaboração.

Em síntese, a mentoria aumentou a qualidade dos nossos cursos e facilitou a integração entre os bolsistas e entre os alunos de diferentes turmas, pois as aulas têm as mesmas atividades, e os estudantes, quando interagem entre si, percebem o quanto o planejamento foi pensado de acordo com a realidade das turmas.

## Referências

DANTAS-LONGHI, Simone Maria. **A formação como trabalho-análise da atividade do tuteur-formador de professores de francês como língua estrangeira**. 2017. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

LEITE, Teresa. **O programa de formação dos mentores: concepção e planejamento**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 20, n. 76, p. 459-480, 2012.

NOGUEIRA, Margarete de Oliveira Santos. **Práticas colaborativas na escola: coaching e mentoring na (trans) formação do professor**

de línguas. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília (UnB). Brasília, 2011.

**NIEVES, Maria Rosario Garcia et al. O professor iniciante de língua inglesa e a influência do mentor na construção de seus conhecimentos profissionais. 2017.**

# **A extensão universitária como formadora de professores de línguas: o papel do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**

Camila Ulian Gutierrez<sup>1</sup>

Renata Martins da Silva<sup>2</sup>

## **Resumo**

Um dos projetos de extensão universitária da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), apresenta-se como uma ação que, há mais de 20 anos, forma professores de línguas. O objetivo do Núcleo se coloca em duas frentes: ofertar ao público cursos de línguas adicionais e escrita criativa, de qualidade, a baixo custo, e oferecer aos graduandos e pós-graduandos do Instituto de Letras (IL) um espaço de observação, pesquisa e prática. Neste artigo, fazemos um relato que tem como origem o segundo objetivo, a formação docente. Destacamos, de modo a elucidar o exposto, dois relatos que oportunizaram aos bolsistas ministrantes oportunidades de importante caráter formativo durante a prática: a oferta do curso de Espanhol para crianças, que oportunizou a prática com público-alvo específico, e a oferta de cursos online, a partir da declaração da pandemia, que oportunizou a prática em contexto específico. Destacamos que as especificidades de cada uma das experiências relatadas - o público e o contexto - surgem em práticas no NELE em momentos em que se faz necessário aprofundar conhecimentos teóricos e práticos sobre o assunto, pouco debatido, por exemplo, nas salas de aula da universidade. Sustentamos que é de destaque

---

<sup>1</sup> Licenciada em Letras - Português e Espanhol - pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: uliancamila@gmail.com

<sup>2</sup> Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: profarenatamartins@gmail.com



a importância do NELE para que seja possível ao professor em formação aliar teoria e prática de maneira contextualizada.

**Palavras-chave:** extensão universitária; formação de professores; ensino de línguas adicionais, espanhol para crianças; ensino remoto.

## **Introdução**

A formação acadêmica de um profissional de Letras deve ser enriquecida por diversas experiências que vão além dos debates teóricos dentro da universidade e das salas de aula convencionais. Nesse contexto, o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) emerge como um espaço fundamental para aplicar, complementar e aprimorar o conhecimento adquirido ao longo da graduação. No presente artigo, exploramos a importância desse ambiente de aprendizagem e prática para a formação do profissional de Letras, em especial, ao considerarmos duas experiências distintas e transformadoras vivenciadas no NELE.

O NELE, projeto de extensão universitária do curso de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), destaca-se como um espaço de pesquisa e de prática orientada que se torna benéfico tanto para o ministrante em formação quanto para os alunos do Núcleo (ver seção 1.1 para saber mais). Duas experiências que merecem destaque são o ensino de espanhol para crianças e a adaptação dos cursos de idiomas presenciais ao ensino remoto emergencial durante e após a pandemia. Ambas ofereceram aos estudantes de Letras uma oportunidade única de refletir sobre a prática docente e a relação com diferentes públicos-alvo.

No que diz respeito ao ensino de língua espanhola para crianças, essa experiência se mostrou essencial para preencher uma lacuna na formação acadêmica dos futuros profissionais de Letras. No decorrer da graduação, o foco é voltado predominantemente para o ensino com adolescentes e adultos, deixando em segundo plano ou não abordando as peculiaridades do ensino para crianças.

Nesse contexto, o NELE proporcionou o espaço para explorar abordagens pedagógicas adequadas, estimulando a criatividade e o desenvolvimento de atividades lúdicas que favorecessem a aquisição da língua de forma prazerosa e significativa para os pequenos aprendizes.

Além disso, o cenário educacional também passou por transformações significativas com a chegada da pandemia. A transição repentina para o ensino remoto emergencial representou um desafio para muitos docentes, que se viram diante de novas demandas e exigências tecnológicas. Nesse contexto, o NELE se tornou um espaço de acolhimento e preparação para os futuros professores de línguas, proporcionando a oportunidade de vivenciar práticas de ensino remoto, desenvolver habilidades digitais e adaptar estratégias pedagógicas para esse novo contexto de aprendizagem sob orientação constante.

Assim, este artigo busca compartilhar, a partir dos dois relatos de experiência expostos, reflexões sobre como o NELE se tornou um grandioso e enriquecedor componente na formação dos estudantes de Letras da UFRGS. Ao explorar o ensino de espanhol para crianças e a experiência do ensino remoto emergencial, almejamos evidenciar como essas vivências contribuíram para o aprimoramento, pesquisa, estudo e prática dos futuros profissionais, preenchendo lacunas de conhecimento e preparando-os para os desafios e oportunidades que a docência de línguas modernas apresenta.

## **1. A extensão universitária**

Parte do tripé universitário, juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão tem como objetivo promover a articulação entre sociedade e universidade. Dentre as ações propostas pela política de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul estão “interagir com a sociedade incluindo o atendimento às demandas sociais e às ações de produção e difusão cultural e tecnológica” (CONSUN, 2012, p. 01) e “assegurar a extensão

universitária como um processo acadêmico importante na formação do aluno em nível de graduação e pós-graduação, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (CONSUN, 2012, p. 02).

Em resolução de dezembro de 2021, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da universidade observou que a prática extensionista “contribui para a formação técnica, profissional e cidadã dos egressos dos cursos de graduação” e definiu normas para a inserção curricular da extensão universitária nos Projetos Pedagógicos e nos currículos dos cursos de graduação da UFRGS. A medida, que mobilizou discussão em todos os âmbitos da universidade antes de ser instituída, determina a obrigatoriedade na carga horária dos cursos - elucidando a importância das práticas para os graduandos.

Timm e Groenwald, ao avaliarem a curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores, observaram que a prática proporciona a formação de profissionais “criativos, capazes de inovar, prever situações novas e resolver problemas não previstos na graduação” (2018, p. 229). Destacamos, então, que, além de estabelecer função social ao integrar universidade e comunidade, a prática pode proporcionar aos professores em formação experiências de aprendizagem significativas, de modo a aliar teoria e prática. A estes objetivos se propõe o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão, o NELE, o qual apresentamos na seção seguinte.

## **1.1 O NELE**

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da UFRGS foi criado em 2000 com o objetivo de oferecer cursos de línguas em diferentes modalidades e horários, a baixo custo, para atender às necessidades da comunidade em geral. Em relação aos estudantes de graduação e pós-graduação em Letras, objetivou

formar um espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras<sup>3</sup>.

Ofertando modalidades relacionadas às habilitações de graduandos e pós-graduandos da área na universidade, o Núcleo, atualmente, oferece cursos de alemão; espanhol; francês; grego clássico; inglês; italiano; japonês; latim; russo; e escrita criativa em português. Os cursos têm modalidade presencial ou online e são voltados à comunidade em geral, ou seja, a qualquer pessoa, maior de 17 anos, que deseje participar do projeto - para tanto, é necessário concorrer à vaga em sorteio e efetuar o pagamento do valor semestral. Além dos cursos para adultos, há a oferta de espanhol para crianças, que devem passar pelo mesmo processo de seleção.

Os bolsistas ministrantes do projeto, se possuem os requisitos exigidos - como haver cursado a disciplina de didática correspondente ao idioma -, passam a fazer parte do projeto a partir de formação específica ministrada pela coordenação do Núcleo e, em seguida, por um processo de seleção através de prova didática. Todo professor, então, passa a ter a orientação de um coordenador da área específica e elabora e ministra aulas para grupos, em diferentes níveis, do curso de língua do qual faz parte.

No NELE, a maior parte dos cursos de idiomas trabalha com a abordagem comunicativa, visto que um aluno de línguas precisa desenvolver uma competência comunicativa para apropriar-se dos enunciados e utilizá-los de forma efetiva em diferentes diálogos:

ensinar uma língua não se resume apenas em ensinar estruturas linguísticas. Mais do que uma competência linguística, que dá ao indivíduo o aparato para construir enunciados, o aprendiz de uma língua estrangeira necessita de uma “competência comunicativa”, que seria a capacidade de utilizar os enunciados que consegue formar de forma efetiva em um diálogo. (SPINASSÉ, 2016, p. 11 e 12).

---

<sup>3</sup> Informações disponíveis em: <[https://www.ufrgs.br/nele/?page\\_id=289](https://www.ufrgs.br/nele/?page_id=289)>. Acesso em 25 mar. 2023.

Para Nariño Rodriguez e Mongedorff (2016), a competência comunicativa é a meta final para a prática pedagógica do professor de línguas e se forma por diversas competências, tais como a competência sociolinguística, do discurso, linguística, estratégica e sociocultural (p.39). Pensando nessa abordagem, no NELE, realiza-se o planejamento de aulas com foco em tarefas que promovam uma interação entre os alunos a partir de situações comunicativas, visando ao desenvolvimento desta competência. No entanto, é importante ressaltar que trabalhar com essa abordagem, abrangendo aspectos como escrita, leitura, escuta e fala, pode ser desafiador, principalmente considerando a diversidade de públicos-alvo e contextos de ensino.

Durante a graduação em Letras, muitas vezes, não há espaço suficiente para abordar todas as possibilidades e perfis de alunos. É nesse contexto que o NELE se torna um importante local de pesquisa-ação (ver seção 1.2 para saber mais sobre o conceito de pesquisa-ação), atuando como uma ponte de mão dupla entre a teoria e a prática, permitindo que os estudantes realizem uma transição significativa entre os conhecimentos adquiridos na academia e a aplicação real em sala de aula, bem como contribui para a transformação da teoria por meio das vivências práticas e reflexivas. Dessa forma, o NELE se apresenta como um espaço essencial para o aprimoramento pedagógico, pesquisa e estudo, impulsionando a formação de profissionais de Letras mais preparados e conscientes da importância do ensino de línguas em diferentes contextos educacionais.

## **1.2 A pesquisa-ação**

A pesquisa-ação desempenha um papel crucial no contexto educacional, não apenas para os pesquisadores e profissionais envolvidos, mas também para o aluno, visto que, ao investigar e refletir sobre sua prática, o professor será capaz de aperfeiçoá-la cada vez mais e proporcionar ao educando um melhor aprendizado. Assim, a “pesquisa-ação educacional é

principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445). Tripp defende que a pesquisa-ação pode ser definida como toda tentativa contínua, sistemática e fundamentada empiricamente para o aprimoramento da prática e que ela “deveria ser capaz de fazer a ligação tanto da teoria para a transição da prática quando da prática para a transformação da teoria” (TRIPP, 2005, p. 455).

No contexto do NELE, a pesquisa-ação ganha ainda mais relevância, pois proporciona um ambiente favorável para o contínuo diálogo entre as teorias estudadas durante a graduação em Letras e a aplicação prática em sala de aula. No Núcleo, os ministrantes têm a oportunidade de testar e colocar em prática projetos que surgem a partir de suas pesquisas e curiosidades fundamentadas, buscando aplicar novos conhecimentos de forma concreta.

Através do apoio pedagógico e das experiências vivenciadas no próprio Núcleo, os ministrantes têm a chance de refletir e aprimorar suas práticas docentes. Ao analisar os resultados de atividades e projetos aplicados no NELE, os ministrantes podem compreender os motivos que levaram a resultados positivos ou negativos, o que possibilita a realização de reformulações para aprimorar o planejamento e a execução das aulas. Esse processo de reflexão contínua é essencial para o crescimento profissional e acadêmico dos futuros docentes, contribuindo para que se tornem educadores mais preparados e comprometidos com o sucesso educacional de seus alunos.

Além disso, o NELE proporciona um espaço de troca de experiências entre os alunos e professores, fomentando um ambiente de aprendizado colaborativo. A pesquisa-ação, nesse contexto, é uma ferramenta poderosa para promover a evolução das práticas pedagógicas, permitindo que teoria e prática caminhem lado a lado em um processo de constante retroalimentação. Dessa forma, o NELE se apresenta como um

importante centro de pesquisa-ação, contribuindo para a formação de profissionais de Letras mais capacitados, reflexivos e comprometidos com o ensino de línguas e suas abordagens comunicativas.

## **2. O NELE e a formação docente: relatos de experiências**

### **2.1 O curso de espanhol para crianças**

Sabe-se que o ensino de línguas para crianças apresenta desafios específicos que nem sempre são abordados na grade curricular do curso de Letras da UFRGS ou de outras universidades. Diferentemente do ensino para jovens e adultos, bastante abordado ao longo da formação acadêmica, o contexto infantil não é muito mencionado nas aulas dos cursos de Letras e requer abordagens pedagógicas lúdicas, interativas e adaptadas ao desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Ao ingressar no NELE para ministrar aulas de espanhol para esse público, os estudantes de Letras são confrontados com essas peculiaridades e, ao mesmo tempo, têm a oportunidade de desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e eficazes sob orientação da coordenação pedagógica.

Nesta seção, apresentaremos o relato de experiência pessoal de uma das autoras, que ministrou aulas de espanhol para crianças no NELE, destacando como essa vivência impactou sua formação profissional e proporcionou uma visão mais abrangente sobre o ensino de línguas para esse público.

O curso de espanhol para crianças no NELE é estruturado em oito níveis, iniciando com crianças de 8 anos no Nível 1 e avançando até o Nível 8, quando as crianças têm aproximadamente 12 anos. Cada semestre/nível possui um total de 52 horas/aula, divididas em 13 aulas com 4 horas/aula cada e que ocorrem sempre aos sábados pela manhã.

Sobre o material didático, o núcleo adota o livro didático *Clan 7 con ¡Hola, Amigos!* (Editorial Edinumen com colaboração do Instituto

Cervantes) como guia. Com esse material, o ministrante sabe de antemão quais serão os temas e os recursos linguísticos a serem tratados no semestre, mas isso não significa que o livro seja a única fonte para nossas aulas, já que o professor é incentivado, orientado e tem o compromisso de preparar outras tarefas, jogos e projetos que complementam o conteúdo do livro. Esse é um dos pontos que agrega muito na formação do ministrante, visto que, com essa tarefa, analisa-se sempre o que utilizar ou não do livro didático e cria-se uma infinidade de materiais pensados exclusivamente para a turma específica de alunos. É muito importante que o professor saiba avaliar um livro didático e selecionar o que pode ser utilizado, o que não se enquadra para uso com determinado grupo, o que deve ou poderia ser adaptado e como complementar esse material de acordo com o perfil dos seus alunos.

Outra característica fundamental do curso de espanhol para crianças do NELE é a formação de turmas pequenas, geralmente compostas por entre 5 e 15 alunos, o que possibilita uma abordagem mais personalizada e um acompanhamento mais próximo dos educandos. Além disso, o NELE oferece constante apoio da coordenação pedagógica, o que permite a criação e implementação de projetos inovadores que visam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Um exemplo de projeto desenvolvido no NELE foi o *Diccionarios infantiles ilustrados en la clase de ELE: Mis primeras palabras en español*, criado no primeiro semestre de 2017. O projeto consistia em criar um dicionário ilustrado para as aulas de ELE (Espanhol como Língua Estrangeira) voltado para crianças. Esse projeto foi concebido a partir da aplicação da pesquisa-ação, utilizando teorias lexicográficas que foram reformuladas e adaptadas à prática ao longo do processo.

A elaboração do dicionário envolveu os alunos de forma ativa e participativa. Eles selecionaram as imagens para a representação do vocabulário apresentado no material utilizando recortes de revistas e desenhos feitos por eles mesmos. Esse processo estimulou a autonomia dos alunos e possibilitou a associação de



palavras escritas a imagens concretas, respeitando a forma como as crianças constroem conceitos a partir de elementos mais tangíveis.

O projeto proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas e culturais ao longo do semestre, aplicando o método comunicativo em atividades que trabalhavam as quatro destrezas linguísticas: compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita. O produto final, o dicionário *Mis Primeras Palabras en Español*, foi apresentado aos alunos no final do semestre e tornou-se um material de apoio valioso para as consultas de léxico no semestre seguinte, demonstrando sua eficácia no processo de aprendizado contínuo.

Essa é apenas uma das experiências que o NELE possibilitou e que reforçou a importância de unir teoria e prática em sala de aula, tornando o aprendizado mais significativo e lúdico para as crianças, respeitando as capacidades, especificidades e motivações desse público-alvo. A aplicação do projeto também permitiu perceber a relevância de um planejamento cuidadoso, baseado em estudos teóricos muitas vezes não encontrados nas aulas da graduação, reflexões sobre o grupo de estudantes e adaptações contínuas para atender às necessidades específicas da turma. Tudo isso ressalta a relevância do NELE como um espaço de pesquisa-ação, onde o futuro profissional de Letras pode vivenciar a integração entre teoria, prática e ação reflexiva, promovendo um ensino de qualidade e significativo para seus alunos.

## **2.2 O ensino remoto**

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que o estado de contaminação da doença Covid-19, naquele momento ainda pouco conhecida, havia sido elevado à pandemia. A declaração e as poucas informações sobre a doença indicavam a necessidade de isolamento social para a contenção da disseminação do vírus. Assim, foi determinado pela universidade o cancelamento de atividades presenciais por período

indeterminado - o NELE, num primeiro momento, acompanhou a decisão e cancelou o começo do semestre de aulas.

Durante os primeiros meses de isolamento e adaptação que se deram pelo mundo, a administração do NELE passou a discutir a possibilidade de oferta de aulas online durante o período. A discussão considerou as possibilidades estruturais do Núcleo - em que plataforma as aulas aconteceriam?; a formação dos professores - que formações seriam necessárias?; e o acesso pelos alunos - o que seria necessário para que pudessem participar das aulas? Os já alunos do Núcleo poderiam seguir os estudos? As conversas resultaram na elaboração de uma sondagem sobre as condições de bolsistas ministrantes e alunos sobre o acesso aos meios necessários para as aulas online. Após retorno, em maioria positivo, o Núcleo promoveu capacitações para os professores e definiu o retorno às aulas, lançando um novo calendário.

O Núcleo adotou, então, o mesmo modelo de ensino que as aulas da universidade passaram a assumir: o ensino remoto emergencial (ERE). Diferentemente do modelo de educação à distância (EaD), o ERE considerou a urgência de manutenção do ensino adaptando as aulas às possibilidades e recursos disponíveis. Segundo Cór, Amorim e Finardi, este modelo é “uma solução temporária de continuação de atividades pedagógicas tendo como principal ferramenta a internet e não se confunde com o ensino a distância ou EAD, uma modalidade planejada com apoio de tutores e recursos tecnológicos específicos” (2020, p. 114).

Assim, o desafio imposto aos professores pelo mundo durante a pandemia passou a ressoar também no processo de formação inicial de docentes em formação que atuam no Núcleo: como transpor as aulas presenciais para o modelo online? Num contexto de ensino que pressupõe a interação, como possibilitá-la de maneira remota? A medida para buscar respostas às questões foi a implementação de formações antes e durante a adoção do modelo. As capacitações, propostas por professores do Núcleo, consideraram o uso das Tecnologias da Informação (TIC) como um apoio às práticas pedagógicas. Nelas, foram tematizadas as

principais plataformas usadas pelos professores, como o Google Meet<sup>4</sup>, serviço de comunicação por vídeo adotado pelo NELE e o Google Sites<sup>5</sup>, ferramenta de criação de páginas web utilizada como uma espécie de repositório dos materiais de aula.

Além da instrução referente às plataformas oficiais, foram analisados e experimentados recursos que propõem a gamificação em aula e sites que facilitam a interação com tarefas de escrita, leitura e escuta. Tais ferramentas, numa medida menor, já eram utilizadas pelos professores e haviam sido brevemente tematizadas dentro das salas de aulas na universidade. A prática dos bolsistas ministrantes no ERE exigiu, então, que se lançasse mão dos recursos não como ferramentas isoladas para a prática de determinados objetos do conhecimento, mas sim como “um estímulo para que os alunos produzam linguagem autêntica em interações com todos os falantes” (TRENCHS, 2001, p. 133).

Reconhecendo a importância do uso das TIC como meio para a ampliação da competência comunicativa dos alunos, os bolsistas ministrantes passaram a ampliar seus conhecimentos teóricos sobre o tema, aplicando-os na prática. Neste contexto, assim como na experiência relatada anteriormente, observamos a pesquisa-ação como prática formativa dos profissionais no NELE. O compartilhamento de suas experiências teve lugar nos eventos “Metodologias e recursos tecnológicos para o ensino remoto emergencial”, em 2020; “III Jornada do NELE - Professores em formação e suas experiências na modalidade de ensino remoto emergencial” e “IV Jornada do NELE - Professores em formação e suas experiências na modalidade de ensino online”, em 2021; “V Jornada do NELE - Professores em formação e suas experiências na modalidade de ensino online”, em 2022; e permanece sendo destacado nos eventos anuais do Núcleo.

Considerando que a formação sobre o ensino remoto foi contínua, destacamos que o modelo de ensino online permaneceu

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://meet.google.com/>

<sup>5</sup> Disponível em: <https://sites.google.com/>

como única opção de estudos no NELE do segundo semestre de 2020 ao segundo semestre de 2022. Em 2023, com a possibilidade de retorno às salas de aulas físicas, o Núcleo voltou a ofertar aulas presenciais - no entanto, em sondagem realizada com os já alunos, chegou ao resultado de que as turmas, em sua totalidade, optaram por seguir os cursos de maneira remota. Assim, no edital do curso de 2023/1, foram ofertados cursos presenciais apenas de primeiro nível. A aprovação do modelo pelos estudantes parece indicar que o percurso formativo dos professores ao longo dos anos de ERE, apesar de desafiador, teve boas repercussões no processo de aprendizagem.

Como um Núcleo de ensino que favorece a pesquisa-ação e se atualiza e reinventa considerando a teoria aliada à prática, o NELE possibilitou que uma adaptação emergencial, em momento sensível para toda a comunidade externa e interna, pudesse gerar conhecimento teórico e prático aos bolsistas ministrantes. O modelo de ensino, que, ao longo de 19 anos de projeto, nunca havia sido proposto, foi um desafio assumido por coordenação e professores e como resultado, hoje, possibilita que olhemos para o ensino remoto como uma possibilidade - diferente de um modelo presencial, com especificidades e adaptações, mas uma possibilidade por dispormos do conhecimento sobre os meios necessários para sua aplicação.

## **Conclusão**

A pesquisa-ação aplicada no NELE evidencia a importância de unir teoria e prática no ensino de línguas, especialmente quando se trabalha com um público e/ou contexto específicos. O uso da abordagem comunicativa, aliado a projetos inovadores, reforça a necessidade de um planejamento cuidadoso e adaptável às necessidades da turma e contexto de aplicação. A reflexão contínua sobre a prática, respaldada por estudos teóricos - realizados na graduação ou fora dela -, possibilita uma atuação mais eficiente do profissional de Letras em sala de aula.

Portanto, fica evidente que o NELE é um espaço valioso para aprimorar a formação do profissional de Letras, fornecendo experiências e reflexões que contribuem para uma prática docente mais qualificada. O aprendizado adquirido no Núcleo transcende as fronteiras da graduação, incentivando o engajamento contínuo em pesquisa-ação, permitindo que teoria e prática caminhem juntas e se enriqueçam mutuamente. Ao final do percurso no NELE, os futuros profissionais de Letras estarão mais bem preparados para enfrentar os desafios do ensino de línguas com diferentes públicos e contextos educacionais. O compromisso com a busca pela excelência pedagógica e a constante reflexão sobre as práticas de ensino são pilares fundamentais para o sucesso no exercício da docência.

Dessa forma, o NELE se consolida como um espaço essencial para a formação do profissional de Letras, possibilitando o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para um ensino de qualidade e para o alcance dos objetivos de uma educação linguística transformadora e significativa. O aprendizado vivenciado no NELE ressalta a relevância de uma formação continuada e reflexiva, permitindo que os profissionais de Letras estejam sempre em constante aprimoramento, preparados para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de línguas e contribuir de forma significativa para o desenvolvimento educacional de seus alunos.

## Referências

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R.. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista Docência e Cibercultura**, [S.l.], v. 4, n. 3, p. 112-140, dez. 2020. ISSN 2594-9004. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/view/53173/36535>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

CONSUN, Conselho Universitário. Decisão N<sup>o</sup> 266/2012. 2012.

MONGEDORFF, I. J; NARIÑO RODRIGUEZ, M. 2016 – “Los contenidos culturales en la enseñanza del español com lengua extranjera (E/LE)”. In: **Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE.** / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

SPINASSÉ, K. P. 2016 – “Formando aprendizes culturalmente sensíveis”. In: **Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE.** / Daniela Norci Schroeder, Monica Nariño Rodriguez, Rosa Maria de Oliveira Graça (Orgs.) – Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

TIMM, U. T.; GROENWALD, C. L. O. A curricularização da extensão universitária em um curso de formação de professores de matemática. **Cadernos Cenpec** | Nova série, [S.l.], v. 8, n. 1, aug. 2018. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/395>>. Acesso em: 23 jul. 2023.

TRENCHS, M. **Nuevas tecnologías para el autoaprendizaje y la enseñanza de lenguas.** Lleida: Milenio. 2001.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.



## **A contribuição do NELE na formação do profissional de Letras: bolsistas/ministrantes do núcleo de espanhol**

Diônathan Nunes de Oliveira<sup>1</sup>

Fernanda Ávila Nunes<sup>2</sup>

### **Introdução**

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) é um projeto do Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e tem como objetivo oferecer cursos de diferentes línguas estrangeiras como espanhol, inglês, italiano, francês, alemão, russo, latim, entre outros para a comunidade em geral. Os cursos são oferecidos em duas modalidades, presencial e online. Sendo assim, o NELE possui alunos não apenas da cidade de Porto Alegre, mas também de outras regiões do estado do Rio Grande do Sul ou até mesmo de outras regiões do Brasil.

A partir da oferta desses cursos para além da comunidade acadêmica, o NELE proporciona que a comunidade em geral consiga desenvolver diferentes habilidades, auxiliando em seus objetivos profissionais e pessoais. Há muitas vantagens em aprender uma língua estrangeira, pois saber um novo idioma é uma qualificação para o mercado de trabalho, além de possibilitar o conhecimento de novas culturas e auxiliar em sonhos pessoais

---

<sup>1</sup> Diônathan Nunes de Oliveira. Licenciado em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [profe.dionathan@gmail.com](mailto:profe.dionathan@gmail.com)

<sup>2</sup> Fernanda Ávila Nunes. Licencianda em Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: [fernandaavilanunes@hotmail.com](mailto:fernandaavilanunes@hotmail.com)



como viagens para algum país que tenha o idioma como língua oficial; há, inclusive, estudos que indicam os benefícios de aprender uma nova língua para o cérebro humano, melhorando memória, percepção, foco e observação<sup>3</sup>.

Além de ser um curso que ajuda a comunidade que busca aprender uma língua estrangeira, o NELE também é um espaço de formação continuada aos alunos/ministrantes do curso, que são graduandos em línguas estrangeiras no curso de licenciatura em Letras na UFRGS. Dessa forma, promove, muitas vezes, a primeira experiência docente desses alunos, sendo um marco na vida destes estudantes e uma *porta de entrada* para a vida profissional. A prática é uma aliada na formação de qualquer profissional e na docência isso não é diferente, pois é nesse momento que o professor se torna professor; afinal, a experiência também ensina e é fundamental durante a graduação. É a partir da prática docente que os diferentes saberes aprendidos nos anos de graduação se desenvolvem.

Dessa forma, percebe-se a importância da prática para desenvolvimento dos saberes experienciais de quem ensina, o professor, pois é na prática que o este aprende a avaliar de forma justa, planejar de maneira organizada e de forma que contemple a aprendizagem dos seus alunos, pois estes são um público muito diverso, como citado na referência acima, uns aprendem mais rápido, outros nem tanto, portanto, o professor precisa da experiência para contemplar a todos (RAMOS e BARIN, 2019, p.3).

O NELE propicia cada um desses saberes aos seus bolsistas/ministrantes ainda durante a formação acadêmica. Sendo assim, o objetivo deste artigo é apresentar a contribuição do NELE para a formação do profissional de Letras.

---

<sup>3</sup> Tais benefícios são comprovados pelas Academia Americana de Neurologia e Universidade de Pompeu Fabra, na Espanha.

## 1. Metodologia do NELE

Durante a história, diversas metodologias foram utilizadas dentro da sala de aula visando ensinar aos estudantes os conteúdos aplicados pelo docente. Tecendo um breve resgate histórico, o método tradicional, compreendido como aquele que coloca o aluno como receptor de informações e o professor como o receptáculo delas (SAVIANI, 2007, p. 105), ainda é o mais utilizado nas instituições de ensino — sejam elas formais ou informais — ao redor do mundo. A pedagogia tradicional começou a ser aplicada após o movimento iluminista, já que possui como objetivo a educação através da transferência de conhecimentos. Por muito tempo, acreditou-se que apenas essa metodologia de ensino era válida e efetiva, visto que os resultados eram reais: as crianças e adolescentes estavam aprendendo.

Com o passar do tempo, estudiosos e pesquisadores da educação começaram a se questionar sobre outras maneiras de trabalhar em sala de aula, visto que a metodologia tradicional dificultava, de certa maneira, a participação ativa dos discentes dentro do processo educacional. No que tange ao ensino de línguas, o desafio era maior, ao passo que o docente precisava desenvolver nos estudantes as quatro capacidades linguísticas<sup>4</sup>, em especial a de falar. Para tal, se fazia necessária a prática oral com o idioma, o que era difícil, já que o método tradicional era muito restrito com relação à participação dos alunos. A partir dessa reflexão, diversos outros métodos de ensino surgiram, sendo um deles aquele que ficou conhecido como método comunicativo.

Segundo Abrahão (2015, p. 25-26), o método comunicativo surgiu nos anos 70 nos Estados Unidos e chegou no Brasil no final dos anos 80, já que, naquela época, os programas de pós-graduação nessa área eram escassos, restringindo as pesquisas sobre essa metodologia e, conseqüentemente, a sua aplicação. A abordagem

---

<sup>4</sup> Segundo o Glossário CEALE, são caracterizadas como habilidades: ler, escrever, escutar e falar.

comunicativa, *a grosso modo*, é a ênfase no desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes. Em uma análise mais aprofundada, ela pressupõe que o ensino de uma língua estrangeira precisa desenvolver as seguintes competências:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar. (Ibid., p. 27)

Sob essa ótica, o Núcleo de Espanhol do NELE busca desenvolver nos seus estudantes, ao longo de 8 níveis, essas competências linguísticas. Para tal, são ofertadas 4 horas/aula semanais de maneira síncrona, sendo que, a todo o momento, o professor estará se comunicando com os estudantes em língua espanhola. A utilização do idioma nesse contexto de ensino e aprendizagem é de suma importância, já que a metodologia comunicativa institui, como um de seus pilares, o uso e apropriação da língua pelo discente.

A utilização desse método, no Núcleo de Espanhol, possui um aspecto singular: a sua proximidade com a língua materna dos estudantes do NELE — nesse caso, a língua portuguesa. Por serem

da mesma família linguística e derivarem do latim, ambos os idiomas possuem pontos em que convergem: o primeiro deles diz respeito ao vocabulário, já que compartilham diversas palavras que possuem grafias e sons similares. Porém, assim como todas as línguas, possuem as suas peculiaridades como os vocábulos que enganam os novos aprendizes, chamados de palavras heterossemânticas<sup>5</sup>, ou os que mudam frequência, conhecidos como heterotônicos<sup>6</sup>. O segundo ponto convergente é a familiaridade dos estudantes com o idioma por já terem algum contato, ainda que pequeno, com ele. Como o Rio Grande do Sul é um estado que faz fronteira com dois países que possuem a língua espanhola como oficial — Argentina e Uruguai —, os alunos costumam relatar que já tiveram alguma experiência de comunicação, apesar de breve, com falantes nativos. O terceiro, e último, ponto apresenta uma relação direta com o anterior, já que diz respeito às expressões utilizadas no vocabulário gaúcho, ao passo que estas dispõem de uma proximidade com a língua espanhola.

A partir desse viés metodológico, o Núcleo de Espanhol do NELE oferece um desenvolvimento pleno das quatro capacidades de aprendizagem, dando foco na fala, almejando o aprimoramento desta dentro da sua jornada. Dentro da metodologia, houve um momento que afetou não só o curso, como a vida humana, a Covid-19. Historicamente, o curso sempre foi oferecido presencialmente; sendo assim, tais aulas eram dadas em salas da universidade e, em meio à pandemia, foi necessário adaptar-se ao ensino remoto, sendo assim, adaptando também a metodologia a essa nova realidade. Criar um ambiente comunicativo de interação entre os alunos promovendo o uso da língua estrangeira passou a ser um novo desafio neste momento em que todos estavam aprendendo juntos cada nova ferramenta virtual. Para encarar essa nova situação, a coordenação do NELE ofereceu diversas oficinas sobre

---

<sup>5</sup> Palavras que mudam de gênero da língua portuguesa para a língua espanhola, e vice e versa.

<sup>6</sup> Palavras que mudam de sílaba tônica da língua portuguesa para a língua espanhola, e vice e versa.

o uso de diferentes plataformas digitais que serviriam de auxílio na elaboração de materiais lúdicos e didáticos, preparando cada bolsista para a modalidade de ensino remota. E, assim, o curso se reorganizou para oferecer aulas de qualidade através do método comunicativo em um novo ambiente para que se mantivesse o desenvolvimento das quatro habilidades, fomentando, mesmo que virtualmente, a interação do grupo. Para isso, se estabeleceu um momento da aula em que os alunos eram divididos em pequenos grupos, divididos nas plataformas virtuais, para realização de atividades comunicativas. A partir disso, o NELE sempre prezou por um ensino de qualidade, capacitando seus profissionais para diferentes situações e contribuindo para a sua vida acadêmica.

## **2. Contribuições do NELE na formação docente**

Um dos principais diferenciais do NELE como uma formação continuada é o seu auxílio no desenvolvimento dos diferentes saberes da docência, se tornando um espaço completo de aprendizagem para os seus bolsistas/ministrantes, visto que é na prática docente que o professor se aprimora.

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência, mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica (ALMEIDA, 2010).

Essa primeira experiência pode ser solitária e difícil se vivida após a graduação diretamente no mercado de trabalho, pois em geral é um ambiente competitivo. O NELE promove a formação continuada como um espaço de aprendizagem em que o licenciando une a teoria estudada durante todo período de graduação à prática da sala de aula. É neste local que ocorre a construção completa do professor mediante às diversas experiências vividas. O NELE facilita

esse processo de construção docente em um ambiente colaborativo e com diferentes contribuições para o seu desenvolvimento, que ocorre através de reuniões pedagógicas semanais e jornadas de formação a cada novo semestre.

A partir do momento em que o bolsista-ministrante demonstra interesse em ingressar no NELE, a sua jornada dentro do curso se inicia. Semestralmente, é realizado um evento que unifica todas as pessoas que compõem o Núcleo, bem como expõe os diferentes trabalhos realizados pelos bolsistas/ministrantes que atuaram no semestre anterior. A participação neste evento é de suma importância para os candidatos à vaga, já que estes dispõem da oportunidade de conhecer mais sobre a estrutura e o funcionamento do curso, fazendo com que todos partilhem do mesmo conhecimento e estejam alinhados na hora de dar início a sua jornada na docência nos seus respectivos idiomas.

Após a aprovação, o candidato — agora bolsista/ministrante — é encaminhado para o coordenador do seu idioma em vistas deste auxiliá-lo no processo de socialização com a sua equipe. No Núcleo de Espanhol, as boas-vindas ocorrem de diferentes formas; a mais comum delas ocorre na primeira reunião do idioma, essa acontecendo antes do semestre iniciar. Tal encontro é de grande valor, ao passo que nele são compartilhadas as orientações primordiais para o início das aulas, além de possibilitar um importante momento de troca para os participantes. Nessas reuniões são compartilhadas as diferentes vivências dentro de sala de aula, já que a Língua Espanhola conta com 8 níveis e diversas turmas com uma gama de estudantes heterogêneos. Ademais, a primeira reunião também é um espaço para compartilhar ideias que foram utilizadas no(s) semestre(s) anterior(es), objetivando o compartilhamento de boas-práticas com os colegas — assim como as próprias jornadas.

Logo após a primeira reunião, o bolsista/ministrante já é orientado a participar de outra, mas com uma regularidade semanal, diferente da anterior que acontece semestralmente. O Núcleo de Espanhol oferece um acompanhamento pedagógico

para os seus participantes, em especial nos níveis iniciais e com maior foco no nível 1, com o objetivo de auxiliar o aluno/ministrante no seu processo de ingresso dentro do curso. Além do mais, o planejamento das aulas nos primeiros níveis é realizado de maneira coletiva, sendo orientado pelo coordenador pedagógico do Núcleo de Espanhol. Todos os bolsistas têm a oportunidade de opinar e apresentar ideias no planejamento, o que torna os planos de aula mais díspares e com toques únicos de cada pessoa que participa da sua elaboração.

Para mais, as reuniões semanais de planejamento auxiliam no processo de desenvolvimento do sentimento de coletividade e trabalho em equipe. A cada plano de aula, algumas tarefas são divididas entre os bolsistas/ministrantes, essas vão desde a esquematização dos *slides* até a busca/ seleção de atividades para algum momento específico do plano daquela semana. Por consequência desse revezamento, o Núcleo de Espanhol possui um alinhamento no que diz respeito ao seu trabalho, visto que os seus participantes se envolvem de diferentes maneiras na construção das aulas, gerando, assim, uma rotatividade e desenvolvendo as diferentes habilidades dos alunos/ministrantes.

Portanto, o NELE é um ambiente acolhedor e de muitos aprendizados a partir das trocas de experiências, ideias e contribuições pedagógicas, seja nas reuniões semanais ou nas jornadas semestrais - uma vez que desperta confiança no novo bolsista/ministrante para a primeira experiência em sala de aula. Além disso, a construção colaborativa dos materiais didáticos no Núcleo de Espanhol é um espaço de constante aprendizagem e parceria entre os bolsistas e seus respectivos coordenadores.

Dessa forma, a vivência em cada semestre agrega repertórios didáticos a cada docente, que aprende não somente através de suas experiências em sala de aula, mas também com as ideias compartilhadas pelos seus companheiros. Assim, o bolsista/ministrante do NELE se torna um profissional muito mais qualificado a partir de cada uma dessas vivências, seja em sala de aula ou nas formações pedagógicas.

### **3. NELE como diferencial para os bolsistas**

O NELE é um lugar único de aprendizagem, durante a graduação, em que os estudantes aprendem e ensinam ao mesmo tempo, com todo auxílio de seus professores/coordenadores mediante orientações pedagógicas. Sendo um ambiente que se constrói coletivamente a partir do compartilhamento de ideias, que sempre ocorre de maneira respeitosa e resulta na elaboração colaborativa de materiais didáticos e na construção dos saberes docentes.

Com base nesses aspectos, o Núcleo de Ensino de Línguas de Extensão da UFRGS é um diferencial aos seus bolsistas/ministrantes, pois faz com que o estudante termine a graduação com experiências fundamentais para a sua construção como docente. Tais vivências qualificam o licenciado para o mercado de trabalho competitivo, sendo esse um fator singular para sua trajetória e seu currículo profissional. Ter a oportunidade de se desenvolver profissionalmente ainda na universidade é um feito de suma importância que esse curso promove ao licenciando em Letras.

### **4. Reflexões dos bolsistas/ministrantes**

Fundamentadas no diferencial da instituição, apresentado anteriormente, as experiências vividas pelos autores deste artigo evidenciam a contribuição do NELE para a formação do profissional de Letras. Além de toda relação colaborativa que o curso proporciona, o contato com o método comunicativo em sala de aula é um ganho profissional, pois é neste instante que a teoria estudada durante os anos de graduação é utilizada na prática.

Entender como é o ensino e todas as teorias que envolvem a aprendizagem de segunda língua e vivenciar tais teorias na prática docente são situações que transformam o aluno, estudante de licenciatura, em professor. Essa transição ocorre a cada reunião pedagógica e a cada aula ministrada. Muitas vezes, a insegurança e o medo são sentimentos presentes nesse processo, principalmente



no começo da prática profissional; a instituição NELE, porém, com toda a sua coletividade, modifica rapidamente esses sentimentos negativos em confiança e domínio, pois qualifica seus ministrantes semanalmente, um trabalho que vai além de uma simples formação continuada. Sendo assim, cada bolsista/ministrante é moldado para além da universidade e preparado para a vida docente.

A preparação que a instituição oportuniza é ampla, visto que as jornadas qualificam os bolsistas pedagogicamente, ampliando seus repertórios; as reuniões de orientação são situações incomparáveis de aprendizagem e da relação entre teoria e prática; a elaboração de materiais didáticos além de todos ensinamentos é um momento valioso de compartilhamento e cooperação docente e as formações para adaptação ao ensino remoto capacitando os ministrantes para diferentes ferramentas virtuais os prepararam para construção de materiais lúdicos e atuais. Todos esses tópicos tornam o docente um profissional completo para o ensino de língua estrangeira em escolas, cursos livres e aulas particulares em diferentes plataformas, seja online ou presencial.

Como exemplo desta contribuição na vida de seus ministrantes, os autores deste artigo, que foram bolsistas do Núcleo de Espanhol, em suas primeiras entrevistas de emprego foram contratados como professores de Espanhol em escolas particulares de qualidade, tendo o NELE como única e fundamental experiência no currículo profissional. Destaca-se que a instituição constrói profissionais de qualidade, preparados para o ambiente de trabalho, com vivências didáticas únicas e incomparáveis.

### **Considerações finais**

O Núcleo de Ensino de Língua em Extensão, mais conhecido como NELE, há mais de 20 anos vem mudando a trajetória acadêmica dos seus bolsistas/ministrantes. O projeto beneficia docentes e discentes já que, para os primeiros, proporciona uma experiência singular de aprendizados, iniciando no planejamento e esquematização das aulas e chegando à aplicação delas; para os

segundos, oferece um ensino de qualidade com profissionais competentes e engajados - tudo isso a um valor acessível.

A adaptabilidade do curso é outro fator a ser mencionado. Mesmo passando pela pandemia de Covid-19, o NELE, em parceria com oficinairos, buscou instrumentalizar o seu quadro de docentes para que conseguissem entrar em sala com os conhecimentos necessários para ministrar uma aula de maneira totalmente remota. Durante os 3 anos de pandemia, a instituição ofereceu diversas formações, sempre buscando novas ferramentas para inovar e transformar o espaço de ensino em um ambiente acolhedor e divertido.

O diferencial do NELE não está apenas na sua metodologia, mas sim na sua capacidade de se reinventar a cada ano. Uma aula nunca será igual em dois semestres diferentes, visto que elas são constantemente revisitadas e alteradas. Os bolsistas/ministrantes, assim como os coordenadores, estão sempre inovando e aprimorando a sua capacidade criativa.

Ser bolsista no curso possibilita ao aluno de graduação um contato prévio com a sala de aula - algo que, para muitos, acontece apenas nos estágios obrigatórios. A preparação para o mercado de trabalho, ainda dentro da faculdade, é um aspecto muito importante na formação docente, já que as empresas buscam profissionais que já possuam alguma experiência prévia, facilitando o ingresso na carreira profissional.

## Referências

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p.25-41, jan./jun. 2015.
- ALMEIDA, Guenther Carlos Feitos de. Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, Ano 15, Nº 150, Novembro de 2010. Disponível em <<https://www.>

efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-per  
tinentes.htm#:~:text=O%20saber%20da%20experi%C3%Aancia%2  
0na,de%20sua%20pr%C3%B3pria%20pr%C3%A1tica%20pedag%  
C3%B3gica%20.>. Acesso em 23 de julho de 2023.

BICALHO, Delaine Cafiero. Habilidades linguísticas. *In: Glossário CEALE*. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas>>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

RAMOS, Thanise Beque; BARIN, Claudia Smaniotto. A importância da prática na formação dos saberes docentes: relato de uma experiência. **Compartilhando Saberes**, Santa Maria, 2º Ed, N 2, não paginado, maio, 2019. Disponível em: <<https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/342/2019/05/Thanise-Beque-Ramos-A-importancia-da-pratica-na-formacao-dos-Saberes-Docentes.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2023.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: O espaço da educação na universidade. **Revista Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

UFRGS, NELE. **Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão**. Disponível em: <[https://www.ufrgs.br/nele/?page\\_id=289](https://www.ufrgs.br/nele/?page_id=289)>. Acesso em: 23 de julho de 2023.

Vantagens financeiras e intelectuais de aprender outro idioma. **PUCRS**, 2022. Disponível em: <<https://www.pucrs.br/blog/vantagens-de-aprender-outro-idioma/#:~:text=Outros%20benef%C3%ADcios%20s%C3%A3o%20a%20melhora,Pompeu%20Fabra%2C%20na%20Espanha>>. Acesso em 23 de julho de 2023.

## **A formação de professores de Francês no NELE/UFRGS: implicações e perspectivas**

Rosa Maria de Oliveira Graça<sup>1</sup>

A importância da experiência didática em FLE (Francês língua estrangeira) de graduandos e pós-graduandos de Letras/Francês nos cursos do NELE Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) vem mostrando sua relevância desde a oferta das primeiras turmas de francês. Tendo em vista a demanda da comunidade da nossa universidade e os limites de sua inclusão nas disciplinas de idiomas no Instituto de Letras, esse núcleo foi inicialmente concebido como uma opção qualificada de ensino de línguas estrangeiras para a nossa comunidade universitária. Os coordenadores dos diferentes idiomas que aderiram ao projeto inicial logo perceberam a importância de oferecer aos licenciandos esse espaço para aprofundar sua formação em didática de línguas de forma reflexiva e cooperativa, mantendo reuniões de formação e de avaliação com um orientador específico para cada idioma além de uma coordenação geral do núcleo responsável pela organização de forma a construir a identidade desse projeto de extensão concebido por um coletivo de professores do Departamento de Línguas Modernas no Instituto de Letras.

### **1. A prática docente e as rotinas formadoras da equipe: bolsistas ministrantes e coordenação pedagógica de língua francesa.**

Os licenciandos em língua francesa fazem, como formação didática, a disciplina de Didática do Francês (metodologias e abordagens do ensino-aprendizagem de FLE e iniciação à prática

---

<sup>1</sup> Rosa Maria de Oliveira Graça. Doutorado em Linguística Aplicada. rosagra1@hotmail.com

docente com planejamentos/sequências didáticas contextualizadas) e duas disciplinas de estágio (Estágio de Docência de Francês I e II). Inicialmente, a inclusão de bolsistas ministrantes no NELE foi preferencialmente determinada para após a realização do primeiro estágio de docência. No entanto, tendo em vista a demanda do NELE por novas turmas de francês e o interesse crescente de licenciandos pela prática docente, houve uma progressiva inclusão de licenciandos logo após a conclusão da disciplina de Didática do Francês, sendo a coordenação do Francês do NELE exercida pela professora ministrante dessa disciplina. Foi também considerada a inclusão de bacharelados em Letras/Francês tendo sido aprovados na disciplina de Didática do Francês, pois muitos ingressam no mercado de trabalho de cursos livres de línguas e se interessaram por essa formação. A dinâmica de formação didática e pedagógica de bolsistas ministrantes do NELE contribui, portanto, para a prática docente direcionada para o ensino de FLE em cursos de francês geral, ou seja, cursos de línguas com objetivos gerais; cabe aos estágios obrigatórios, por princípio, oferecer uma formação para o ensino-aprendizagem especificamente em contextos escolares.

Como se pode observar no quadro 1 a seguir, as turmas de francês no NELE são atendidas, prioritariamente desde 2019, por licenciandos, o que demonstra o interesse da coordenação em favorecer uma qualificação didática na formação inicial de futuros professores. O quadro apresenta o número de estudantes nessa condição, ainda na graduação, tendo já cursado a disciplina de Didática do Francês e demonstra que alguns permanecem nessa condição de ministrantes, posteriormente, durante seus estudos de pós-graduação nesta universidade.

Quadro 1. Bolsistas ministrantes de francês por semestre

ANO/ SEMESTRE	BOLSISTAS MINISTRANTES				Total
	Licencian- dos	Bacharelados com formação em Didática do Francês	Em formação de Mestrado	Em formação de Doutorado	
2019/1	6		2	1	9
2019/2	4	1	1	1	7
2020/1	4	1	2	1	8
2021/1	5	1	1	2	9
2021/2	6	1		1	8
2022/1	7	1			8
2022/2	7	1	1		9
2023/1	6	1	2		9
2023/2	3	1	1	1	6
2024/1	2	2	2	1	7

Fonte: registros e relatórios do NELE

Há uma grande preocupação no sentido de que os bolsistas ministrantes, já em formação de pós-graduação, tenham o apoio de seus orientadores nessa experiência didática no NELE que visa, sem dúvida, a contribuir para a sua formação e inclusão no mercado de trabalho, mas que também pode oferecer dados para pesquisas mais específicas como se poderá ver a seguir.

## 2. A prática docente e a produção de conhecimento

Os bolsistas ministrantes de língua francesa fazem parte de uma equipe que, sob a orientação de uma coordenadora, fazem reuniões presenciais ou a distância para orientação prática sobre as rotinas de sala de aula, para estudo e análise de referencial didático e compartilhamento de experiências que possam contribuir para resolver questões e buscar novas alternativas para o planejamento de suas sequências didáticas. Havendo turmas de mesmo nível, todos os bolsistas ministrantes implicados constroem seus planos de ensino cooperativamente e, sobretudo, em relação à avaliação,

devem estar em sintonia para que os aprovados, caso troquem de turmas/horários, possam se integrar em outros grupos no semestre seguinte.

Um dos aspectos mais importantes e basilares da formação didática do nosso trabalho de formação é o conceito de autonomia que é essencial na construção do trabalho de professor e, como referência principal, se considera a visão de Paulo Freire sobre a formação de professor.

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 2018, p. 40).

O trabalho em equipe, juntamente com coordenação pedagógica, é um aspecto fundamental no setor de francês do NELE, sendo que a prática reflexiva estimula os bolsistas ministrantes a aprofundar seu trabalho de tal forma que apresentam propostas próprias e participam efetivamente de maneira a contribuir e melhorar o que já foi proposto. A concepção de aprendizagem cooperativa, como propõe Abrami (1996), é muito interessante para enriquecer formas de interação na sala de aula e pode contribuir também para a formação de professores, pois propondo que o ambiente de ensino-aprendizagem promova a interação, valoriza a prática de trabalho em grupos com diferentes formas de organização e critérios de composição diversos, distribuindo funções entre os participantes da atividade.

A formação em didática de FLE no NELE pretende preparar os bolsistas para ministrar aulas de francês com foco na abordagem comunicativa que se encaixa nas concepções de metodologias ativas de ensino-aprendizagem de línguas. Tagliante (1994) apresenta essa abordagem com seus elementos inovadores. Surge após o domínio de metodologias áudio-visuais, priorizando a

interação entre os alunos, ênfase em atividades comunicativas e valorizando a simulação de situações da vida corrente com contextos, registros linguísticos e gêneros textuais diversos. Para tal, a valorização de documentos autênticos, isto é, que vêm do mundo real, demanda um trabalho criativo de didatização desse material pelo ministrante. A escolha do livro didático é um ponto importante e relevante no trabalho de nossa equipe, mas, sem dúvida, a atualidade de material autêntico traz o mundo real para a sala de aula. Na última década, a facilidade de acesso a documentos pelas redes sociais e sites diferenciados contribuiu para que nossos ministrantes enriquecessem seus planejamentos com materiais diferenciados, desenvolvendo não somente as competências de recepção mas também as de produção em francês.

O curso de FLE no NELE, estando situado em um núcleo de línguas de uma universidade, precisa levar em conta as demandas atualizadas e relacionadas com a aprendizagem de língua francesa. Com o surgimento do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas-QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001), há uma tendência significativa para que cursos de francês e avaliações de competências estejam relacionadas com os descritivos dos seis níveis de competência propostos por esse documento (A1, A2, B1, B2, C1 e C2) numa perspectiva acional. Há um número significativo de alunos de francês que precisam alcançar um nível de língua francesa para suas demandas pessoais, já que há um número significativo de alunos com formação universitária. Portanto, a equipe de francês do NELE é responsável por analisar e optar por um livro didático que se alinhe aos critérios de avaliação propostos pelo QECRL.

Puren (2015,2018) faz um comparativo entre a abordagem comunicativa e a perspectiva acional, demonstrando que há diferenças, mas também complementariedade entre essas duas orientações. Na realidade, Christian Puren (2018) considera que a abordagem comunicativa é, simultaneamente, oposta e complementar à perspectiva acional. Sendo os cursos do NELE marcadamente orientados para uma didática comunicativa, as



referências acionais trouxeram acréscimos positivos, sobretudo com a noção de tarefa que ultrapassa agora o aspecto de interação e comunicação, como exemplificam as atividades comunicativas e as simulações, para propor tarefas/ações do mundo real, já que o aluno se apresenta como um “ator social” na perspectiva acional. A possibilidade de uso de ferramentas digitais, de diferentes plataformas e do acesso à internet na sala de aula favoreceram a criatividade dos bolsistas ministrantes para proporem tarefas sob essa perspectiva, já que a nosso contexto de ensino-aprendizagem não é o da imersão previsto pelo QECRL para o contexto europeu.

### 3. A prática docente e a produção de conhecimento

No trabalho de equipe, surgem propostas naturalmente que se materializam na autoria de atividades e tarefas diferenciadas. Essa prática é extremamente positiva e pode-se observar, no quadro 2, como o ensino de Francês está representado nas jornadas do NELE, geralmente realizadas semestralmente, com atividades de formação e mostra de trabalhos dos bolsistas ministrantes de todos os idiomas ministrados no NELE, além do processo de seleção de novos bolsistas ministrantes de acordo com edital específico.

Quadro 2. Trabalhos apresentados nas Jornadas de Formação (NELE)

II JORNADA 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensino de Francês em ERE: plataformas e atividades “réussies”(Gabrielle Toson e Yádini do Canto Winter dos Santos)</li> </ul>
III JORNADA 7/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Ensino-aprendizagem por tarefas: conceber uma ação de caráter educativo? (Arthur Amaral Reis)</li> <li>● Sensibilização artística em aula de FLE (Augusto Darde)</li> <li>● Projeto de interlocução entre estudantes de Francês I /<i>Ami mystère</i> (Bárbara Maria Silva e Larissa Colombo Freisleben)</li> <li>● <i>Recettes du coeur</i>: consumo alimentar e memórias afetivas no ensino-aprendizagem de língua francesa</li> </ul>

	(Gabrielle Toson de Oliveira e Karen Joana Castro Bugani)
IV JORNADA 12/2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>Ponts francophones</i>: relato da construção de um projeto coletivo com estudantes de Francês I e II (Arthur Amaral Reis, Bárbara Maria da Silva, Karen Joana Castro Bugani, Larissa Colombo Freisleben e Mariana Machado Pozza)</li> <li>● <i>Carnet de Voyage</i>: a viagem como metáfora para o percurso de aprendizagem de língua. (Elemar do Amor Divino)</li> </ul>
V JORNADA (2022)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● <i>On discute!</i> Relatos sobre atividades de produção oral em turmas de Francês 3. (Bárbara Maria da Silva, Bárbara Maria da Silva, Karen Joana Castro Bugani, Larissa Colombo Freisleben).</li> </ul>
VIII JORNADA (2023)	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Conexão Porto Alegre-Orléans (França) atividade de intercâmbio virtual entre aprendizes de francês e português como línguas adicionais. (Larissa Colombo Freisleben)</li> </ul>

Fonte: relatórios da coordenação geral do NELE

Os relatos dos ministrantes de francês nessas jornadas de formação apresentam não só atividades e tarefas de diferentes naturezas como revela também uma prática de formação que estimula o trabalho em equipe, desenvolvendo o comportamento de cooperação entre os ministrantes pares no sentido de discutir e negociar suas propostas individuais. A autonomia também se revela como um aspecto de formação importante, pois os colegas compartilham suas competências diferenciadas como o domínio de ferramentas em informática como recurso importante para a produção de atividades criativas. Além disso, cada ministrante pode contribuir com propostas que exploram um aspecto diferente nas suas práticas: a noção de tarefa da perspectiva acional; conteúdos culturais numa perspectiva intercultural; uma competência específica como expressão oral no ensino a distância, etc. Ressalte-se também a prática desafiadora de

interlocução entre diferentes turmas de francês no NELE, mesmo com níveis diferenciados, o que motivou um outro projeto mais audacioso de interlocução com alunos em aula de português na França. Essa tarefa foi possível, pois um ministrante do NELE, em mobilidade pelo programa ASSISTANTS DE LÍNGUA PORTUGUESA<sup>2</sup> e atuando como assistente de professores de português, intermediou o contato com a escola francesa. Esta última experiência só foi possível graças ao trabalho em equipe entre os bolsistas ministrantes já habituados a planejar cooperativamente a distância.

Tendo em vista que a UFRGS oferece inúmeros eventos em que nossos bolsistas podem apresentar seus trabalhos, pode-se perceber, no quadro 3, que aspectos, já observados nas Jornadas no NELE, se renovam a cada semestre com variadas apresentações.

Quadro 3. Trabalhos apresentados em eventos da UFRGS

XIII Semana de Letras 2008 - Para onde caminham as letras?	Interfaces de integração da formação didática e da prática docente na licenciatura em francês (Cintia Kaspariy)
2009 Salão de Graduação	Ensino de FLE para crianças. (Gabriela Jacoby e Nádia Studzinski Estima de Castro)
2009 Salão de Educação a Distância	Ensino de FLE para crianças no NELE (Gabriela Jacoby)
2010 Rádio da UFRGS	Meu lugar na UFRGS: do NELE para a França. (entrevista de Gabriela Jacoby)
2010 Canal Universitário	Conhecendo a UFRGS – NELE (Gabriela Jacoby)
2014 Encontros de Extensão no ILEA	Idiomas na UFRGS: Francês. (Gabriela Jacoby e Rosa Maria de Oliveira Graça)
2015 Encontro (Ciências, Humanidades e Idiomas)	A presença da língua francesa. (Gabriela Jacoby)

<sup>2</sup> <https://saopaulo.consulfrance.org/Programme-d-assistants-de-langue-portugaise-en-France-Annee-scolaire-2024-2025>

2016 Salão de Extensão	O Francês através da poesia de Jacques Prévert. Um tour musical pela música Francesa.
2017 Semana Acadêmica de Letras	A pertinência de um manual de comunicação intercultural nas aulas de de FLE no NELE (Relato de Gabriela Jacoby) O site como como suporte de autonominização dos alunos nas aulas de FLE no NELE (Relato de Gabriela Jacoby)
2020 Salão de Extensão	2029/1 <i>Lieux étangers</i> (Lugares estrangeiros), uma exposição artística de fotografias a partir da leitura de <i>L'Étranger</i> em Francês V. (MatheusDorneles)
2020 Salão de Ensino	NELE em ERE: o ensino de francês através de aplicativos (Yadini do Canto Winter dos Santos)
2021 Salão de Extensão	Moda, língua e culturas francófonas no ensino-aprendizagem de FLE (Gabrielle Toson de Oliveira e Karen Joana Castro Bugani)

Fonte: LUME /UFRGS

Mais recentemente, observa-se, como demonstra o quadro 4, a presença do NELE em eventos externos à nossa universidades. Na maioria dos casos, trata-se de trabalhos produzidos por estudantes formandos ou já em formação de pós-graduação. Destaca-se também o fato de que ex-ministrantes bolsistas no NELE apresentem reflexões incluindo suas experiências e a sua importância no ensino do francês em geral e, em particular, para a formação de professores de francês no nosso contexto de extensão. Seria muito difícil registrar aqui todos os trabalhos nesse sentido, pois o seu registro não está disponível em repositórios da UFRGS.

Quadro 4. Trabalhos apresentados *extra muros* à UFRGS

2009 XVII Congresso Brasileiro de Professores de Francês/FBPF (Brasília)	O reflexo da realidade social em sala de aula de FLE (Gabriela Jacoby)
2011 Congresso Brasileiro de Professores de Francês/FBPF(Curitiba)	<i>Parcours de Lecture en FLE à distance</i> (Cintia Kaspary)
2012 Seminário Aprendizagem por competência: uma abordagem eficaz no ensino das línguas estrangeiras modernas (Ciaplem/RS e Instituto Goethe)	Percursos de Leitura em Francês Língua Estrangeira a Distância (Cintia Kaspary)
2012 Formação de Professores de Francês RS/ Consulado Geral da França/SP, Associação de Professores de Francês do RS e AFPOA	Tarefas Interativas: compreensão e produção. (Cintia Kaspary e Vanessa Schmitt)
2015 Congresso Brasileiro de Professores de Francês /FBPF (Macapá)	<i>Les profils des professeurs de FLE au RGS: formation et débouchés possibles.</i> (Rosa Maria de O. Graça; Daniele Cunha, Cintia Kaspary, Clarissa Brunet, Vanessa Schmitt) <i>Parcours de Lecture en FLE à distance - Rapport d'une expérience</i> (Cintia Kaspary).
2016 Journée d'immersion/APFRS Porto Alegre	<i>Français sur objectifs universitaires.</i> (Gabriela Jacoby)
2021 Congresso Internacional PluEnPli (evento virtual)	<i>Recettes du coeur:</i> consumo alimentar e memórias afetivas no ensino-aprendizagem de língua francesa (Gabrielle Toson de Oliveira e Karen Joana Castro Bugani)

A experiência didática de nossos bolsistas ministrantes no NELE contribui não só para a sua formação como futuros

professores, mas também estimula a dimensão essencial da atividade professoral como a de desenvolver o interesse pela pesquisa. Como considera Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008), ao tratar dos objetivos da formação de professores, é importante “estimular os professores e todos os atores envolvidos com educação a terem uma postura pró-ativa na produção de conhecimento científico”.

O quadro 5 apresenta Trabalhos de conclusão de Curso (TCC) e uma dissertação de mestrado que utilizaram dados diretamente das práticas docentes de nossos bolsistas.

Quadro 5. Trabalhos de pesquisa com dados de prática docente no NELE

TCC -Trabalhos de conclusão no de curso/ Letras
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recursos e tecnologia no ensino de Francês (Cintia Voos Kaspary/2007)</li> <li>● O Ensino de Francês Língua Estrangeira para crianças: reflexão didático -pedagógica (Gabriela Jacoby/2010).</li> <li>● Videogames e ensino de francês como língua estrangeira: uma proposta didática com base em corpus (Lucas Elias Fonseca, 2015)</li> <li>● Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria, planejamento e prática docente (Karen Castro Bugani/2022)</li> <li>● Reflexões sobre as práticas didáticas em projetos de extensão (Letras UFRGS) durante a pandemia de Covid-19 (Iracema Vicentina Bernardes Braga/2024)</li> </ul>
Dissertação de Mestrado na UFRGS
Percursos de leitura em FLE a distância (2012) Cintia Voos Kaspary

A variedade de conteúdos, nesses trabalhos de pesquisa e de reflexão, demonstra temas diferenciados desde a experiência de ensino-aprendizagem com crianças e de adolescentes inclusive através de jogos; além desses aspectos, registram-se trabalhos que analisam experiências importantes dos ministrantes ao se

dedicarem a estudos mais específicos como a transição do ensino presencial de 2019 para uma prática de ensino-aprendizagem a distância, em 2020, devido à pandemia causada pelo COVID-19, com todas as implicações para a organização dos cursos a partir do segundo semestre desse mesmo ano.

No quadro 6, estão registrados trabalhos mais aprofundados de bolsistas ministrantes e publicados em três livros produzidos pelo NELE. As práticas de sala de aula contribuíram positivamente para que jovens professores, mesmo que ainda em sua primeira experiência mais longa de ensino, pudessem produzir textos incluindo reflexões pertinentes sobre o trabalho docente que realizaram.

Quadro 6. Publicações do NELE com relatos de experiências didáticas de FLE

<p>Ensino de Língua Estrangeira: Reflexão e Prática Relatos de experiências de professores-pesquisadores no NELE (2013) Capítulo 3: o francês no NELE</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ensino-aprendizagem do francês no NELE/UFRGS (Rosa Maria de Oliveira Graça -coordenadora)</li> <li>● O francês para crianças no NELE (Daniele Azambuja de Borba Cunha; Gabriela Jacoby e Nádia Nádia Studzinski Estima de Castro)</li> <li>● Français facile em sala de aula de FLE: um percurso de leitura (Cíntia Voos Kasparly e Fábio-la Castro de Oliveira)</li> </ul>
<p>Pesquisa-ação: cultura em sala de aula de línguas no NELE (2016) Capítulo 3 O ensino de cultura nas aulas de Francês do NELE)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● O ensino-aprendizagem da língua e culturas em FLE no NELE/UFRGS (Rosa Maria de Oliveira Graça-coordenadora)</li> <li>● Trabalhando o intercultural em sala de aula: percepções e valorização da alteridade no ensino do FLE. Gabriela Jacoby e Vanessa Schmitt</li> </ul>

Jornadas do Nele: boas práticas no ensino de línguas NELE (2023)	Capítulo 1: Projeto de interlocução entre estudantes de francês 1: L'Ami.e Mystère Bárbara Maria da Silva e Larissa Colombo Freisleben
--	--

## Considerações finais

A participação de nossos bolsistas, documentada nos quadros acima apresentados, demonstra como o trabalho de formação do NELE tem sido positivo. Um dos momentos mais complexos para o trabalho de formação ocorreu durante a transição do ensino presencial de 2019 para um novo formato a distância. A coordenação geral do NELE pode contar com a cooperação de bolsistas ministrantes contribuindo com os conhecimentos de que dispunham para construir toda uma nova organização, não abrindo mão dos princípios básicos tais como a importância de promover a interação nas práticas de aula e de oferecer um planejamento adequado e acessível para os alunos. Muito do material produzido pelos próprios bolsistas continua sendo utilizado como referência de boas práticas para atividades assíncronas e/ou com uso de tecnologias. No caso de francês, contamos com o relatório (SANTOS, 2022) que atesta a formação específica que o NELE proporcionou à equipe do francês.

A partir de tantos dados produzidos pelos próprios bolsistas ministrantes de francês, só se poderia tomar as palavras de Karen Bugani (2022) que produziu um TCC detalhado sobre as experiências vividas por estudantes e coordenadores de cada idioma, sob a orientação da coordenação geral do NELE, para preparar a transição do ensino presencial para o ensino a distância em 2020.

(...) pelo fato de o NELE ser um laboratório de docência, que incentiva os/as bolsistas a testarem possibilidades, tivemos a oportunidade de experimentar, de testar novas metodologias,



atividades e plataformas, adequando o que não funcionava. Essa liberdade de experimentação é fundamental para o/a docente relacionar pesquisa, teoria e prática. Inicialmente, a problemática da interação pareceu ser um obstáculo, uma desvantagem dessa nova modalidade, porque pensamos que poderia prejudicar as dinâmicas indispensáveis no aprendizado de línguas inscritas na abordagem comunicativa e na perspectiva acional. Porém, a partir da implementação de plataformas como o *Padlet* e da possibilidade de criação de diferentes salas em plataformas como o *Google Meet* para o desenvolvimento de tarefas em grupos menores, percebeu-se que a interação pode se dar de diversas maneiras no contexto de ensino remoto emergencial. (BUGANI,2022)

Essa citação da então bolsista, licencianda Karen Bugani (2022), (TCC), exemplifica como a formação no NELE pode contribuir para estimular a reflexão e favorecer uma prática para a autonomia no trato de questões teóricas na busca de formas de didatização mais adequadas. A transição do ensino presencial para o ensino remoto, em 2020, devido à pandemia, precipitou reflexões mais objetivas sobre uma série de atividades e tarefas que já eram utilizadas. No caso de francês, a “aula invertida” (EID, C.; LIRIA, P.; ODDOU, M.,2019) já era uma prática recorrente na qual os alunos recebem documentos como textos, vídeos, e outros recursos para prepararem antecipadamente uma atividade a ser compartilhada posteriormente, concepção de prática semelhante ao que se concretizou, durante a pandemia, como atividade planejada como assíncrona.

Os contextos em que nossos futuros colegas, professores de francês, irão atuar dificilmente podem ser previstos tendo em vista a incerteza sobre o mercado de trabalho imediato. Até construírem toda uma formação de pós-graduação que lhes permita acesso a concursos para instituições de nível superior, provavelmente atuarão em contextos diferenciados e com públicos heterogêneos. Uma formação em didática de ensino-aprendizagem de FLE de

natureza reflexiva, promovendo a autonomia do ministrante, poderá favorecer a condição de um profissional consciente para enfrentar os desafios na sua carreira. Cicurel (2014) apresenta o conceito de flexibilidade como necessária para a prática didática, para dar conta do que denomina como “*planification/déplanification*” face a incidentes da sala de aula e a demandas e necessidades expressas pelos alunos ou por contingências como as que vivenciamos no NELE. O futuro professor, cada vez mais, precisará saber alterar, adaptar, negociar o conteúdo de seu planejamento e buscar novos rumos. Além da formação inicial qualificada que tanto prezamos e que nossos ministrantes recebem no curso de Licenciatura em Letras, as experiências de prática docente no NELE contribuem para uma formação mais ampla e diferenciada para jovens professores que podem exercer a autonomia da prática didática de francês em sala de aula, o que constitui, talvez, uma primeira experiência docente significativa para muitos de nossos futuros colegas.

## Referências

ABRAMI, P.C, *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Montréal, Les Éditions de la Chenelière inc., 1996.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. (Estratégias de Ensino, 8), 136 p

BUGANI. Karen Joana Castro. Ensino-aprendizagem de Francês Língua Estrangeira (FLE) no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) em contexto de ensino remoto: reflexões sobre teoria, planejamento e prática docente. Trabalho de conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto

Alegre, 2022. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/254917>. Acesso 25/06/2024

CICUREL, Francine. De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral: une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action », *Pratiques*, 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014. Disponível em URL: <http://journals.openedition.org/pratiques/1693>. Acesso em 20/06/2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEQR)**. ASA: Porto, 2001. 279 p. Disponível em: [https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf). Acesso em: 28/06/2024

EID, Cynthia; LIRIA, Philippe; ODDOU, Marc. *Techniques et pratiques de classe: la classe inversée*. CLE International: Cesson-Sévigné, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 56ª ed., 2018. 143p.

JACOBY, Gabriela. Ensino de francês língua estrangeira para crianças: uma reflexão didático-pedagógica. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/29313>. Acesso em: 20 set. 2021

KASPARY, C. V. Percursos de Leitura em FLE a Distância. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do RGS. Porto Alegre, 2012.

PUREN, Christian. Entre approche communicative et perspective actionnelle: prolongement, rupture, complémentarité? In: NOIROUX, Kevin. Les relations entre l'approche communicative (AC) et la perspective actionnelle (PA). Université de Liège: Liège, 2015. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=3mBPJGN9P\\_I](https://www.youtube.com/watch?v=3mBPJGN9P_I). Acesso em: 28/06/24

PUREN, Christian. Perspective actionnelle et plurilinguisme - Pour un traitement didactique et non sociolinguistique du plurilinguisme scolaire au Maghreb. [s. l.], 2<sup>a</sup> ed, 2018b. Disponível em: <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018g/>. Acesso em 28/06/24.

SANTOS, Yádini do Canto Winter dos. **O uso de tecnologias no ensino de língua estrangeira através da pedagogia de projetos: uma reflexão.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Francesa e Literatura de Língua Francesa) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/105266>. Acesso em: 28/06/24.

SANTOS, Yádini do Canto Winter dos. Relatório Formação NELE em ERE 2020. Porto Alegre. Setor de Francês/NELE-UFRGS, 2022. Acesso em <https://www.ufrgs.br/nele/>

SILVA, Haydée. *Techniques et pratiques de classe: Le jeu en classe de langue.* CLE International: Cesson-Sévigné, 2008. 208 p.

TAGLIANTE, C. *La Classe de langue.* Paris, CLE INTERNATIONAL 1994



## O papel do NELE na formação discente-docente em FLE

Gabrielle Toson<sup>1</sup>

Karen Bugani<sup>2</sup>

### Resumo

Este texto visa a explicitar a relevância da experiência discente-docente no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), centro de línguas e projeto de extensão vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na formação de professoras e professores pesquisadoras/es de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Inicialmente, apresentaremos brevemente a metodologia adotada pela equipe de bolsistas ministrantes e coordenadoras/es, salientando as especificidades do Setor de Francês. Para embasar nossa reflexão sobre teoria e prática pedagógicas, nos apoiaremos principalmente em algumas das premissas presentes no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QERL) e nos estudos de Windmüller (2011) sobre a abordagem intercultural no ensino de FLE. Em seguida, compartilhamos nosso relato de uma sequência didática elaborada colaborativamente, no primeiro semestre de 2021, na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Posteriormente, traçaremos um breve panorama de nossas trajetórias pessoais no NELE, da graduação à inserção no mercado de trabalho. O objetivo é evidenciar a importância das trocas realizadas com colegas e do planejamento colaborativo e cooperativo, em particular no desenvolvimento do projeto *Recettes du cœur*. Por fim, buscaremos propor algumas considerações sobre o papel da participação em

---

<sup>1</sup> Gabrielle Toson é professora de francês licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda na mesma instituição. [gabrielle.toson@gmail.com](mailto:gabrielle.toson@gmail.com)

<sup>2</sup> Karen Bugani é professora de francês licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). [karenbuganiufrgs@gmail.com](mailto:karenbuganiufrgs@gmail.com)

eventos acadêmicos como uma forma bem-sucedida de articulação entre ensino, pesquisa e extensão no processo formativo de estudantes de Letras e de futuras/os professoras/es.

**Palavras-chave:** francês como língua estrangeira; intercultural; formação discente-docente

### **Résumé**

Ce texte vise à expliquer la pertinence de l'expérience étudiant-e-enseignant-e au Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE), un centre de langues et projet d'extension lié à l'Université fédérale de Rio Grande do Sul (UFRGS), dans la formation des enseignant-e-s chercheur-e-s de Français Langue Étrangère (FLE). Dans un premier temps, nous présenterons brièvement la méthodologie adoptée par l'équipe de boursiers-ères et de coordinateur-ice-s, en mettant en évidence les spécificités du Secteur de Français. Pour fonder notre réflexion sur la théorie et la pratique pédagogiques, nous nous appuyerons principalement sur certaines des prémisses présentes dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et sur les études de Windmüller (2011) concernant l'approche interculturelle dans l'enseignement du FLE. Ensuite, nous partagerons notre rapport d'une séquence didactique élaborée en collaboration au premier semestre 2021 dans la modalité d'enseignement à distance. Par la suite, nous dresserons un bref aperçu de nos trajectoires personnelles au NELE, de la licence à l'insertion sur le marché du travail. L'objectif est de souligner l'importance des échanges entre collègues et de la planification collaborative et coopérative, notamment dans le développement du projet *Recettes du cœur*. Enfin, nous chercherons à proposer quelques réflexions sur le rôle de la participation à des événements académiques comme moyen réussi d'articuler enseignement, recherche et extension dans le processus de formation des étudiant-e-s en Lettres et futur-e-s enseignant-e-s.

**Mots-clés :** français langue étrangère ; interculturel; formation d'étudiant-e-enseignant-e

## Introdução

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) é um projeto de extensão vinculado ao Departamento de Línguas Modernas do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) desenvolvido com o intuito de oferecer cursos de línguas modernas e clássicas à comunidade em geral e, também, de contribuir para a formação de ministrantes, funcionando como um espaço de observação e pesquisa para bolsistas e docentes de diferentes áreas do curso de Letras da UFRGS<sup>3</sup>.

É importante destacar que desde sua criação, em abril de 2000, o NELE vem exercendo um papel crucial na democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de idiomas, no que tange à oferta de cursos de qualidade e financeiramente acessíveis tanto à coletividade interna quanto externa à UFRGS; e à formação continuada de estudantes de Letras, professoras/es e futuras/os professoras/es.

Mais que um centro de línguas, o Núcleo funciona como um laboratório de experimentação orientado para docentes em formação, onde realizam-se reuniões periódicas com as coordenações de cada idioma para discutir questões relativas ao planejamento e à prática, além de eventos semestrais<sup>4</sup> nos quais os projetos de ensino desenvolvidos são apresentados e debatidos com colegas.

---

<sup>3</sup> NELE. 2023. Disponível em <[https://www.ufrgs.br/nele/?page\\_id=289](https://www.ufrgs.br/nele/?page_id=289)> Acesso em: 04 ago. de 2023.

<sup>4</sup> Por exemplo, o Encontro de Formação, no qual a coordenação geral e as coordenações específicas de cada idioma apresentam o curso, e a equipe de bolsistas ministrantes compartilha relatos de experiências em sala de aula. Essa formação, intitulada de maneira geral como “Jornadas”, ocorre no final de cada semestre letivo. O primeiro dia do evento é reservado especialmente à discussão de aspectos que caracterizam a metodologia geral do NELE e à socialização dos projetos elaborados pelas/os bolsistas ministrantes. Um segundo momento das Jornadas geralmente é destinado à aula teste daquelas/es que estão entrando ou retornando ao NELE.



Neste artigo abordaremos algumas de nossas práticas docentes no NELE, a fim de mostrar o papel dessas experiências em nossa formação como professoras de Francês como Língua Estrangeira (FLE). Para isso, iniciaremos apresentando brevemente as premissas metodológicas que orientam o trabalho pedagógico das equipes de bolsistas, relacionando-as com nosso referencial teórico. Destacamos, nessa parte, a abordagem intercultural.

Logo após, compartilharemos o relato de uma sequência didática autoral, empregada para a realização do projeto *Recettes du cœur* (Receitas do coração, tradução nossa), planejado e desenvolvido colaborativamente em 2021, no contexto do Ensino Remoto Emergencial (ERE), acentuando os pontos positivos e os desafios enfrentados durante esse percurso. Por último, mencionaremos também alguns aspectos que consideramos importantes em nossos percursos acadêmicos e profissionais, perpassando a graduação em Letras, a experiência docente no NELE e a inserção no mercado de trabalho.

## **1. Metodologia usada no NELE**

À semelhança do que ocorre com os demais idiomas, o setor de Francês do NELE mantém uma relação contínua com a graduação e a pós-graduação em Letras da UFRGS, resultando na presença de membros da equipe de bolsistas ministrantes provenientes desse mesmo contexto acadêmico. Por isso, e de maneira complementar, a abordagem pedagógica empregada nas aulas de língua francesa está alinhada aos conteúdos programáticos do currículo do curso de Licenciatura em Letras proposto pela universidade.

Isto posto, destacamos como base metodológica as premissas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), elaborado pelo Conselho da Europa e publicado em 2001. Trata-se de um documento que propõe linhas de orientação e sistematizações a serem adotadas, além de definir níveis comuns de referência e as subcompetências em que se desdobra a

competência comunicativa. Para tanto, são encorajadas práticas que estabeleçam relações entre o estudo de aspectos gramaticais, lexicais e culturais e a formação cidadã de cada aprendiz, dado que “como agentes sociais, todos os indivíduos estabelecem relações com um vasto conjunto de grupos sociais que se sobrepõem e que, em conjunto, definem a sua identidade” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19).

É importante ressaltar que, embora o Quadro tenha surgido em um contexto exclusivamente europeu, seu uso é internacionalmente reconhecido no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante disso e tendo em vista também as variações e transformações decorrentes da ascensão, nas últimas décadas, de pontos de vista baseados no tratamento do FLE pelo viés francófono<sup>5</sup>, e não exclusivamente francês, no Setor de Francês privilegia-se a perspectiva predominantemente comunicativa proposta pelo QECR, com ênfase em abordagens diversas, plurilingues e interculturais.

Acreditamos que o ensino-aprendizagem de FLE não deve desconsiderar o conhecimento das e dos aprendizes em sua língua materna, o português, ou mesmo em outros idiomas; pois, ao adquirirem conhecimento em uma nova língua, esses tornam-se plurilingues e desenvolvem a interculturalidade. De acordo com o Quadro,

o aprendiz não adquire pura e simplesmente dois modos de atuar e de comunicar distintos e autônomos. [...] As competências linguísticas e culturais respeitantes a uma língua são alteradas pelo conhecimento de outra e contribuem para uma consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais. Permitem, ao indivíduo, o desenvolvimento de uma personalidade mais rica e complexa, uma maior capacidade de aprendizagem linguística e também uma maior abertura a novas experiências culturais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 73)

---

<sup>5</sup> A Francofonia em resumo. Disponível em: <<https://www.francophonie.org/francofonia-em-resumo-1772>>. Acesso em: 02 ago. de 2023.

Nessa mesma direção, Windmüller (2011, p. 20, tradução nossa<sup>6</sup>) especifica que a abordagem intercultural é

uma pedagogia interacionista e construtivista que leva o aprendiz a realizar uma aprendizagem voltada para o Outro, mas sobretudo para si mesmo, antes de encontrar sua razão de ser em uma situação de contato entre as pessoas de culturas diferentes. Esta abordagem é, além disso, subjetiva, pois leva em conta a vivência de cada um, as percepções individuais, as representações sociais, as imagens coletivas veiculadas em uma determinada comunidade. A perspectiva intercultural está, portanto, interessada nos sujeitos culturais e em sua identidade. No contexto do ensino-aprendizagem de línguas-culturas, o aprendiz é levado a buscar os mecanismos de pertencimento a outras culturas tomando primeiramente consciência de que seu próprio pertencimento à cultura materna tem um caráter etnocêntrico.

A partir desses pressupostos, ainda sobre o contexto de ensino-aprendizagem do FLE no NELE, Graça (2016) explica que os planejamentos dos diferentes níveis incluem atividades que promovem o contato das e dos aprendizes com expressões culturais não apenas do francês europeu, mas da francofonia. Com esse intuito, é de responsabilidade da equipe de ministrantes a proposição de “um leque bastante variado de documentos tanto fabricados com fins didáticos, como também autênticos”,

---

<sup>6</sup> No original: “la démarche interculturelle [...] est une pédagogie interactionniste et constructiviste qui amène l’apprenant à effectuer un apprentissage qui se dirige vers l’Autre, mais avant tout vers lui-même, avant de trouver sa raison d’être en situation de contact entre les personnes de cultures différentes. Cette démarche est, en outre, subjective, car elle prend en compte le vécu de chacun, les perceptions individuelles, les représentations sociales, les images collectives véhiculées dans une communauté donnée. La perspective interculturelle s’intéresse donc aux sujets culturels et à leur identité. Dans le contexte de l’enseignement-apprentissage des langues-cultures, l’apprenant est amené à rechercher les mécanismes d’appartenance à toute culture en prenant d’abord conscience que sa propre appartenance à la culture maternelle revêt un caractère ethnocentrique”.

considerando não apenas a natureza dos materiais, mas também a heterogeneidade de cada grupo. Nesse sentido, as escolhas

dos diferentes suportes para o trabalho com questões culturais são compartilhadas pelos docentes de forma colaborativa, o que contribui para que discutam suas abordagens e coloquem em questão seus diferentes pontos de vista. Há uma continuidade ao longo dos anos no sentido de que os docentes retomem atividades já realizadas, atualizando-as e compartilhando suas práticas em sala de aula. (GRAÇA, 2016, p.67)

## **2. Elaboração de um projeto intercultural em ERE**

O distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus e a adoção, pela UFRGS e pelo NELE, do Ensino Remoto Emergencial (ERE), reforçaram a necessidade de que os conteúdos previstos para o primeiro semestre de 2021 fossem trabalhados de forma ativa, encorajando produções autorais e autênticas; que, além de adaptáveis ao ambiente virtual, fossem construídas por meio de uma abordagem acolhedora.

À vista disso, a partir das premissas citadas e de nossa formação acadêmica, que prioriza o processo de ensino-aprendizagem colaborativo, interativo e cooperativo, aplicamos o projeto *Recettes du cœur* em duas turmas de Francês 4. Ao todo, 30 estudantes participaram das atividades, sendo 18 participantes da turma ministrada por Gabrielle Toson e 12 da turma ministrada por Karen Bugani.

Considerando que em uma abordagem intercultural “é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendiz no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19), propusemos que cada estudante compartilhasse uma receita pessoalmente significativa, independentemente da origem do prato ou dos ingredientes, com

a finalidade de produzir um livro coletivo de receitas afetivas. Nosso propósito era que as turmas pudessem praticar os conteúdos previstos para o semestre – falar do consumo alimentar e de suas memórias, entre outros – produzindo algo autêntico que seria compartilhado para além da sala de aula. Como resultado, obtivemos uma coletânea de textos escritos por alunas e alunos de duas turmas distintas, em língua francesa, mas repletos de brasilidade.

O principal material utilizado como suporte para as aulas de francês do NELE, à época, era o manual *Alter Ego+* (A1 e A2), publicado em 2012 pela editora francesa Hachette. Mesmo tendo sido concebido com base nos fundamentos teóricos do Quadro tensionando, inclusive, o desenvolvimento de competências comunicativas e interculturais e o estímulo da autonomia de aprendizes ao longo do processo de aprendizagem, é importante mencionar que esse material foi elaborado para uso em contexto de ensino presencial, e não à distância<sup>7</sup>. Em razão disso, sentimos uma necessidade ainda maior de desenvolver alternativas às tarefas dispostas no livro, visando tanto à transposição dos temas e das atividades para o contexto digital quanto uma atualização das temáticas para os tempos atuais e, em especial, para o contexto específico da pandemia.

Desse modo, o planejamento da sequência didática foi realizado a partir de conteúdos previstos para a etapa, especificamente a *Leçon 1* do *Dossier 7, C'est mon choix*, do livro *Alter Ego+ A1*, objetivando contemplar os seguintes pontos: 1) as temáticas “obrigatórias” do semestre por meio, também, de uma perspectiva voltada à diversidade e à pluralidade de identidades; 2) o ensino-aprendizagem de francês em uma abordagem francófona, e não exclusivamente francesa; 3) o incentivo a produções autorais das e dos participantes, inseridas no contexto de avaliação somativa adotado no NELE. A figura abaixo ilustra

---

<sup>7</sup> Desde o segundo semestre de 2022, o *Alter Ego+* vem sendo substituído gradativamente pelo manual *Défi* (1 e 2), da editora Maison de Langues.

alguns dos documentos presentes no livro didático para introduzir o assunto dos hábitos e das preferências alimentares.

Figura 1 - Documentos do livro didático sobre a temática alimentar



Fonte: Alter Ego A1 + (2012, p.136-137)

O projeto foi realizado inteiramente à distância, por meio de seis encontros ministrados no formato on-line divididos em momentos síncronos e assíncronos<sup>8</sup>. O Google Meet e o Google Classroom foram as plataformas utilizadas, respectivamente, para as videochamadas e repositório de materiais. Descreveremos a seguir o desenvolvimento das atividades preparatórias, escritas, reescritas, revisões e as produções finais, além de algumas de nossas reflexões sobre a evolução do projeto.

## 2.1 Introdução à temática

Na primeira aula, como atividade inicial, apresentamos fotos de refeições compartilhadas no Instagram por meio da hashtag *#platréconfortant*. Em seguida, pedimos que as/os alunas/os pesquisassem mais imagens a partir da mesma hashtag e refletissem sobre o possível significado da expressão a partir dos elementos visuais e, também, da tendência dos alimentos “instagramáveis”. O objetivo foi estabelecer uma relação entre as imagens, o léxico associado à alimentação e aspectos culturais contemporâneos, como o uso de hashtags e o compartilhamento desse tipo de conteúdo nas redes sociais, com destaque para influenciadoras/es francófonas/os. As figuras abaixo são alguns exemplos das fotos exibidas.

---

<sup>8</sup> Com a implementação do ERE, os cursos mantiveram a carga horária semestral, mas dividimos cada encontro em momentos síncronos, nos quais a turma interage com os/as colegas e com o/a ministrante em tempo real e momentos assíncronos, nos quais os/as aprendentes fazem, em autonomia, tarefas propostas no repositório digital, como produção textual, atividades do livro, jogos de revisão, produção oral gravada, etc.

Figura 2 - Fotos publicadas no Instagram com a hashtag “platréconfortant”



Fonte: @frenchyfoodies<sup>9</sup> (à esquerda) e @jolafrite\_<sup>10</sup> (à direita).

Esse momento foi fundamental para a realização do projeto. Primeiramente, devido à possibilidade, desde a primeira aula, de um uso real da língua em um ambiente acessível, popular e diverso; o Instagram, conhecido pela maioria das/os aprendizes. Segundo, porque possibilitou uma aproximação entre o conteúdo que seria trabalhado ao longo do semestre, a vida cotidiana, a elaboração de conteúdos autorais e a proposta do projeto: a publicação de um e-book de receitas “reconfortantes”.

## 2.2 Desenvolvimento do projeto: gastronomia e memórias afetivas

Após a introdução à temática, propusemos às turmas que assistissem a dois vídeos disponíveis no YouTube durante o momento assíncrono: o primeiro, intitulado *DÎNERS RÉCONFORTANTS VEGAN* (Jantas veganas reconfortantes,

<sup>9</sup> AXELLE. Bruxelas. 1 abr. 2019. Instagram: @frenchyfoodies. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/BvuL9jhA5fR/>>. Acesso em: 10 ago. 2023.

<sup>10</sup> JOHANNA. RIZ COCO & HARICOTS ROUGES - MAÏS ÉPICÉS. Paris. 17 ago. 2022. Instagram: jolafrite\_. Disponível em <<https://www.instagram.com/p/Cj0l7h3I3VG/>>. Acesso em: 10 ago. 2023 (à direita).



tradução nossa), tinha como intuito enriquecer o vocabulário relacionado à alimentação e também proporcionar uma aproximação à temática com base em suportes autênticos; o segundo vídeo era um material próprio para aulas de línguas, no qual eram apresentados os nomes e pronúncias de alguns alimentos em francês.

Em seguida, no encerramento síncrono da aula, propusemos uma breve conversação com base nas seguintes questões: a) Qual seu prato preferido?; b) O que você gosta de comer? e c) O que você não come nunca?<sup>11</sup>. O propósito principal desse momento foi possibilitar que aos/às estudantes o uso usassem das expressões vistas nos vídeos para compartilhar com a turma suas preferências alimentares. No final do encontro, propusemos como tarefa de casa que pensassem em um “prato reconfortante”, que poderia ser um prato tradicional de família, ou um prato que gostassem de preparar para outras pessoas, ou apenas um prato que despertasse boas lembranças. Desde a primeira aula, as/os estudantes sabiam que criaríamos um livro de receitas com textos e fotos, que seria compartilhado entre as duas turmas.

No segundo encontro, seguimos trabalhando o léxico alimentar a partir das atividades do livro didático e, em seguida, dividimos a turma em pequenos grupos para realizar uma atividade de interação oral proposta no livro. Cada grupo deveria observar a pirâmide alimentar presente no material didático e dizer quais dos alimentos gostavam e quais não. Com base nessa discussão, deveriam preencher uma lista em um documento coletivo com os cinco alimentos que o grupo mais gostava e os cinco mais “detestados” na plataforma Jamboard, como ilustra a imagem a seguir:

---

<sup>11</sup> Tradução nossa das perguntas propostas em francês: a) Quel est votre plat préféré ? ; b) Qu'est-ce que vous aimez manger ? et c) Qu'est-ce que vous ne mangez jamais ?

Figura 3 - Documento coletivo sobre a discussão dos cinco alimentos mais apreciados pelo grupo



Fonte: Jamboard da turma da ministrante Gabrielle Toson

Figura 4 - Documento coletivo sobre a discussão dos cinco alimentos mais detestados pelo grupo



Fonte: Jamboard da turma da ministrante Gabrielle Toson

Essa atividade foi bastante produtiva, pois a divisão em pequenos grupos possibilitou que todas/os as/os estudantes tivessem espaço para falar de suas preferências, utilizando o

vocabulário trabalhado previamente. O momento de socialização das discussões também foi muito interessante, visto que cada grupo apresentou resultados diferentes da discussão e pudemos revisar detalhes relativos à ortografia de algumas palavras.

Nesse mesmo encontro, durante o momento assíncrono, solicitamos como tarefa uma produção escrita dividida em duas partes: a apresentação do prato que havia sido escolhido como tema de casa e o porquê da escolha, dizendo quais sentimentos, sensações ou lembranças eram evocadas pelo prato; e a receita, com especificações sobre os ingredientes e as etapas necessárias à elaboração do prato. Uma foto autoral deveria ser anexada ao texto.

Para inspirar essa escrita, compartilhamos textos e imagens sobre nossos pratos reconfortantes. Além disso, indicamos alguns programas de televisão – *Chef's Table France*, *C'est du gâteau*, *Rendez-vous à Paris* e *Gastronomie : la passion française* – disponíveis em diferentes plataformas de streaming a fim de incentivá-las/os a buscarem o contato com a língua francesa fora da sala de aula e de promover uma aproximação com a temática e com o vocabulário da gastronomia a partir de documentos autênticos. Esse momento ocasionou uma conversa sobre outros programas do Brasil e do Exterior que exploravam os mesmos temas e eram conhecidos pelas turmas.

Na terceira aula, como *moment déclencheur*, propusemos a visualização de uma cena do filme de animação *Ratatouille*, de 2007<sup>12</sup>. No trecho selecionado, um dos personagens prova uma *ratatouille*, prato tradicional na gastronomia francesa, e, imediatamente, é transportado para a sua casa de infância, à época em que a mãe preparava a mesma receita. Esse recorte nos permitiu dar continuidade ao projeto tanto pelo viés das etapas que constituem uma receita quanto pela abordagem do caráter afetivo da preparação e da degustação de um prato.





---

<sup>12</sup> Originalmente, o filme é em língua inglesa. Para esta atividade, no entanto, optamos pela versão dublada em francês disponível no YouTube.

O objetivo foi valorizar o repertório das alunas e dos alunos acerca da alimentação e da gastronomia por meio de um documento autêntico bastante midiaticizado, inclusive no Brasil. Como algumas pessoas ainda se sentiam distanciadas das temáticas trabalhadas, o fato de se tratar de um filme conhecido contribuiu para que as/os aprendizes se sentissem confiantes para expressar suas impressões em língua francesa. Como sugestão de atividade para o momento assíncrono, compartilhamos uma receita de ratatouille. Além disso, as/os alunas/os tiveram acesso às correções dos textos realizados na semana anterior e, durante a aula, puderam revisitar as primeiras versões de suas receitas.

Também na terceira aula, para o momento assíncrono, propusemos atividades de aquisição e fixação de vocabulário on-line, elaboradas nas plataformas *Wordwall* e *Quizlet*.

Figura 5 - Atividade para prática de estruturas gramaticais

 Mon alimentation n'est pas équilibrée, je ne mange pas _____ légumes.	 Nous avons _____ pain à la maison.	 Tu bois _____ jus de pomme tous les jours ?	 Mes cousins boivent _____ boissons gazeuses le soir.	 Il y a _____ salade dans le réfrigérateur.	 Nous buvons _____ limonade.
 Oui, merci, je prends _____ frites.	 Son frère mange _____ éclairs.	 Je mange _____ pizza.	 Je vais prendre _____ fromage.	 Est-ce qu'il y a _____ croissants à la boulangerie ce matin ?	 Je ne mange pas _____ glace.

Fonte: Exercício autoral elaborado na plataforma *Wordwall*<sup>13</sup>

Iniciamos o quarto encontro conversando sobre os pratos reconfortantes escolhidos por cada turma e sobre as aprendizagens

<sup>13</sup> Disponível em <<https://wordwall.net/fr/resource/15602139/les-aliments-et-les-articles-partitifs-a1>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

e os desafios encontrados na escrita da receita, já que apareceram muitos ingredientes típicos do Brasil que não constavam nos suportes pedagógicos utilizados. Estipulamos esta aula como a data limite para a elaboração e/ou envio das fotos que ilustrariam as produções. Reforçamos que as imagens poderiam mostrar tanto o prato quanto outros elementos que estivessem associados à ideia, desde que fossem autorais.

Na aula seguinte, durante o momento assíncrono, solicitamos que trabalhassem na versão final da produção escrita, tanto do texto de apresentação do prato quanto da receita, tendo em vista nossos comentários e sugestões de revisão. Os/as estudantes sabiam que essa seria a versão que constaria no livro de receitas virtual das turmas e se dedicaram-se bastante à revisão dos textos e à produção e seleção das imagens. Finalizamos o quinto encontro conversando sobre possibilidades de títulos para o nosso livro de receitas.

### **2.3 Encerramento do projeto: gastronomia e memórias afetivas**

No último encontro, disponibilizamos um formulário com as sugestões de título levantadas pelas turmas para que votassem e selecionassem qual deveria ser o título final do nosso livro de receitas coletivo. O título mais votado foi *Recettes du cœur*. Também convidamos a turma a avaliar por escrito o desenvolvimento do projeto, de forma que os/as estudantes tivessem mais um espaço para expressar suas considerações. A título de exemplificação, compartilharemos a seguir dois desses relatos.

Falar sobre o prato reconfortante foi uma grata experiência. Relembrar minha infância em um momento tão especial para minha família, onde meu querido pai era o protagonista, me encheu de belas recordações. Acredito que o maior desafio foi estabelecer as medidas corretas para cada um dos ingredientes. Foi uma tarefa criativa, uma contribuição e um incentivo a mais para enriquecer nosso vocabulário. (Aluna do Francês 4 - segunda-feira)

Eu gostei bastante da atividade de escrever a receita de nosso prato reconfortante em francês. Como tenho uma dificuldade natural em reter nomes de alimentos em língua estrangeira, sinto que todas as etapas da atividade me ajudaram bastante neste processo de construção e retenção de vocabulário, principalmente ao fazer a relação entre o francês e memórias pessoais de longa data. O maior desafio foi descobrir como escrever em francês as instruções para o preparo da receita; nesta etapa, a disponibilidade da professora para tirar dúvidas foi muito importante. Por fim, no processo acabei me aventurando na cozinha para testar a receita e tirar algumas fotos, o que acabou envolvendo toda a família! Voilà ! (Aluno do Francês 4 - sábado)

A leitura dos relatos dos/as estudantes sobre esse projeto foi extremamente gratificante para nós. A proposta foi bem recebida pelas turmas e houve grande identificação com a temática, que instigou os/as participantes do projeto a usarem a língua francesa para expressar preferências alimentares e memórias.

Do nosso ponto de vista enquanto docentes, julgamos positiva a presença da afetividade e do vínculo com as turmas desde a primeira aula, a diversidade de materiais autênticos com os quais trabalhamos durante o projeto, a abertura à diversidade cultural e à pluralidade e a criação de espaços em que cada pessoa se sentisse à vontade para trazer um pouco de si para a aula, além da possibilidade de fazer todas as tarefas em aula, sem que o projeto representasse uma sobrecarga para as/os aprendizes. Porém, destacamos também alguns desafios, como o excesso de trabalho, especialmente nas partes de revisão e diagramação, e a dificuldade na pesquisa e tradução de termos tipicamente brasileiros como “requieijão”, “canjiquinha”, etc.

### **3. Como as experiências no NELE contribuíram para a nossa formação**

Conduzir um projeto de tamanha complexidade em meio às incertezas da pandemia e, pela primeira vez, em ERE, certamente

representou uma das experiências mais significativas de nossos percursos como professoras. Nesse sentido, é relevante mencionar que nosso contato como colegas existe desde os primeiros semestres da graduação em Letras, em 2016. Dessa forma, que o êxito desse projeto é resultado, também, de uma parceria baseada em confiança mútua, das boas práticas que observamos ao longo da formação discente e em experiências prévias no NELE -, um espaço que promove o desenvolvimento de atividades criativas e colaborativas.

*Recettes du cœur* foi apresentado na *III Jornada de Formação de Bolsistas ministrantes do NELE*, em julho de 2021, e no Congresso Internacional PluEnPli - Plurilinguismo, Ensino de Línguas e Políticas Linguísticas, realizado em setembro do mesmo ano. Diante disso, reforçamos o constante incentivo por parte da Coordenação do Francês e da Coordenação Geral para que nossos trabalhos sejam apresentados em eventos do NELE e também externos, contribuindo para nossa formação enquanto pesquisadoras e fomentando nossa reflexão constante sobre a própria prática, nossa produção acadêmica e o diálogo com outras/os docentes.

À vista disso, propomos uma breve exposição sobre nosso percurso formativo como professoras-pesquisadoras no ensino de FLE, especialmente a partir de nossa atuação como bolsistas ministrantes do NELE.

### **3.1 Gabrielle**

Meu primeiro contato com o NELE foi em 2017, inicialmente como estudante da graduação, em busca de um espaço para intensificar meus estudos em língua francesa e, pouco tempo depois, como bolsista monitora no Setor de Francês. Em muitos sentidos, considero esses momentos como definidores no meu percurso, essenciais tanto para a minha continuidade quanto evolução na área.

Em 2018, comecei a atuar como bolsista ministrante. Foi uma das minhas primeiras experiências em sala de aula, a primeira como professora de FLE e, também, minha iniciação a questões sistemáticas da prática docente, como planejamento semestral, avaliação, nivelamento de aprendizes e principalmente trabalho colaborativo em equipe. Pos isso, enxergo o NELE como um projeto de extensão totalmente vinculado à profissionalização, uma vez que os desafios e as responsabilidades com os quais nos deparamos são os mesmos de qualquer outra instituição de ensino. Desde então, em diferentes ocasiões, venho colaborando como bolsista ministrante na equipe do Francês.

Como professora-pesquisadora de e em língua francesa, tive a oportunidade de explorar realidades culturais, sociais e pedagógicas diversificadas; da mesma forma, sempre pude voltar ao NELE para compartilhar meus aprendizados e desenvolver novos estudos e novas práticas, mantendo uma relação contínua entre experiências adquiridas dentro e fora da universidade. Fiz parte da transição do presencial para o ERE durante a pandemia e participo atualmente da atualização de métodos. Nesse aspecto, acho importante reforçar o caráter formativo do Núcleo, um espaço no qual acompanha-se as transformações do mundo e incorpora-se aquilo que faz sentido ser aprendido e ensinado.

### **3.2 Karen**

No primeiro semestre de 2019, fui ministrante titular de uma turma de francês no Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) pela primeira vez, onde tive a possibilidade de pôr em prática a língua francesa e também as estratégias de didática de ensino de línguas. Eu já possuía certa experiência no ensino de inglês e espanhol, porém minha atuação anterior no ensino do Francês havia ocorrido essencialmente nos Estágios de docência de Francês I e II em ambiente escolar e durante minha passagem pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em escola pública de Ensino Médio.



Meus dois primeiros semestres como ministrante ocorreram em formato presencial (2019/1 e 2019/2). A partir de 2020, em razão da pandemia de coronavírus, o NELE passa a oferecer cursos na modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na época, a equipe de bolsistas participou de encontros de formação para poder atuar nesse novo contexto e desenvolver um projeto de ERE que nos permitisse manter um processo de ensino-aprendizagem voltado para a interação e para o desenvolvimento das competências comunicativas.

Nesse tempo, tive a oportunidade de aprimorar minha prática docente com base na troca constante com outros/as docentes, por meio do planejamento colaborativo desenvolvido a cada semestre e da participação em encontros de apresentações de projetos didáticos. O NELE também me possibilitou ampliar meus conhecimentos teóricos sobre didática de línguas e usá-los para refletir sobre meu próprio fazer docente em meu trabalho de conclusão de curso. Por isso, acredito que minha experiência no NELE vem sendo decisiva em meu processo formativo, já que, desde então, tenho me dedicado cada vez mais a essa rotina de conhecer novas plataformas, atividades, de dialogar e montar projetos com outros/as docentes, de participar de cursos e eventos voltados para a área da docência.

### **Considerações finais**

Alinhadas à perspectiva acional, consideramos que o processo de ensino-aprendizagem torna-se muito mais significativo quando o conhecimento é construído pelo grupo. Por isso, optamos por participar do projeto orientando as turmas e produzindo com elas, mas prevendo também momentos de autonomia e interação entre aprendizes, nos quais nossa intervenção ocorria apenas quando era solicitada.

Além disso, tendo em vista nosso objetivo de promover um ensino de francês que desenvolva as competências (sócio) linguísticas e (inter) culturais, buscamos apresentar diversas

referências para além do material didático por meio de uma seleção de suportes complementares - como filmes, séries, documentários, vídeos, etc. - e também de discussões sobre as referências e preferências alimentares preexistentes nas turmas. O exercício de pensar sobre as semelhanças e divergências nos hábitos de pessoas do mesmo país auxilia a reconhecer e respeitar a diversidade cultural no geral, já que

o conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre “o mundo de onde se vem” e “o mundo da comunidade-alvo” produzem uma tomada de consciência intercultural. É importante sublinhar que a tomada de consciência intercultural inclui a consciência da diversidade regional e social dos dois mundos. É enriquecida, também, pela consciência de que existe uma grande variedade de culturas para além das que são veiculadas pelas L1 e L2 do aprendente. Esta consciência alargada ajuda a colocar ambas as culturas em contexto. Para além do conhecimento objetivo, a consciência intercultural engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 150)

Para isso, é fundamental refletir sobre quais e como as diferentes culturas estão sendo representadas nos materiais didáticos disponíveis, buscando sempre ampliar e aprofundar coletivamente esse repertório.

Em relação à formação discente-docente, ponto principal deste artigo, consideramos que o NELE representa um espaço ideal para o desenvolvimento de práticas pedagógicas por estudantes em final de formação, possibilitando, muitas vezes, um primeiro contato com o ambiente da sala de aula. Também, ao valorizar o planejamento colaborativo, compartilhado e orientado, oportuniza situações de troca, debate e pesquisa.

Finalmente, acreditamos que o contexto de ensino remoto trouxe alguns benefícios ao desenvolvimento do projeto relatado, pois facilitou a dinâmica de pesquisa e debate em pequenos grupos,

já que as/os estudantes dispunham de uma sala meet para conversar sem interferência dos outros grupos e dos murais colaborativos (*Padlet* e *Jamboard*) para compartilhar links e ideias. Vale ressaltar que grande parte de nossa familiarização com as possibilidades de uso pedagógico das plataformas utilizadas se deve a nossa participação nas formações oferecidas pelo NELE para implementação do Ensino Remoto Emergencial. Esse contexto de aulas virtuais também propiciou o contato entre pessoas de diferentes partes do Brasil e da América Latina, enriquecendo a interculturalidade em diferentes níveis, o que resultou em um livro de receitas afetivas escritas em francês que testemunham a riqueza e a diversidade cultural do grupo.

## Referências

**C'EST du gâteau.** Produção: Netflix. Estados Unidos: Netflix, 2018. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/81061828>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

**CHEF'S Table:** France. Produção: David Gelb. França: Netflix, 2015. Disponível em: <<https://www.netflix.com/title/80007945>>. Acesso em: 1 ago. 2023.

CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação.** Lisboa: Edições ASA, 2001. Disponível em: <[https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2021.

**GASTRONOMIE: la passion française.** Produção: Wendy Zbinden e Noémie Mayaudon. YouTube, 2021. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=ZTca9f-hAoc&ab\\_channel=FoodStory](https://www.youtube.com/watch?v=ZTca9f-hAoc&ab_channel=FoodStory)>. Acesso em: 1 ago. 2023.

GRAÇA, Rosa Maria de Oliveira. O ensino-aprendizagem da língua e culturas em FLE no NELE/UFRGS. In: **Pesquisa-ação:**

**cultura em sala de aula de línguas no NELE.** Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2016. 152 p.

HUGOT, Carherine; KIZIRIAN, Véronique M.; WAENDENDRIES, Monique. **Alter Ego +1 - livre de l'élève.** Paris : Hachette, 2012. 224p.

LANG, Lloyd. **Dîners réconfortants vegan.** YouTube, 25 out. 2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=GedAYS WL7Qo&ab\\_channel=LloydLang](https://www.youtube.com/watch?v=GedAYS WL7Qo&ab_channel=LloydLang)> Acesso em: 21 ago. 2021.

**RENDEZ-VOUS à Paris.** Produção: Tastemade. [S. l.]: Prime Video, 2015. Disponível em: <https://www.primevideo.com/detail/Rendez-vous-%C3%A0-Paris/0L47N4RZRDZM8YP7Z2JEPD8PA5>. Acesso em: 1 ago. 2023.

WINDMÜLLER, Florence. **Français langue étrangère (FLE) : L'approche culturelle et interculturelle.** Belin Éducation. Paris : 2011.



## Sobre as práticas de ensino de Grego Clássico no NELE

Bruno Palavro<sup>1</sup>

Thiago Koslowsky da Rosa<sup>2</sup>

### Breve apresentação do curso de Grego Clássico

O curso de Grego Clássico no NELE tem como objetivo fornecer aos alunos uma compreensão básica dos aspectos linguísticos e culturais da antiga língua grega. Os conteúdos culturais exploram a civilização grega antiga em sentido mais amplo, se valendo da literatura mitológica, lírica, dramática e narrativa. As turmas têm a oportunidade de mergulhar na rica herança cultural da Grécia Antiga, de modo a desenvolver, além de habilidades linguísticas, uma compreensão mais ampla do contexto histórico em que a língua grega era utilizada.

Os cursos de Grego Clássico são fundamentados numa abordagem textual, tendo em vista a dinâmica social da área de estudo (leitura e discussão da literatura antiga supérstite). O livro-método adotado como base das aulas é o *Aprendendo grego* (tradução do original *Reading Greek*). Em termos de conteúdos linguísticos, o curso abrange a estrutura da língua, incluindo casos, tempos, modos e vozes verbais, entre outros tópicos linguísticos mais específicos (pronomes, preposições, partículas etc.), além de, é claro, estimular a assimilação linguística pelo trabalho com a pronúncia reconstruída na leitura em voz alta. Mas é através da leitura e da tradução de textos adaptados para o nível de estudo, de exercícios práticos e de exemplos de textos autênticos que buscamos desenvolver habilidades de leitura e interpretação da língua grega antiga.

## Preâmbulo teórico

Duas questões mais amplas se destacam no campo da educação linguística e literária, podendo ser estendidas ao ensino de língua e literatura grega.

A primeira dessas questões se refere ao currículo e ao planejamento. Para Sandra Corazza (1997), a prática de planejamento do ensino pode ser concebida como uma estratégia de articulação cultural. Mesmo em se tratando de temas não atuais, ou menos diretamente “politizados”, a ideia é que há no planejamento um potencial de ampliar e rearticular o próprio esforço educacional de oposição a um discurso dos currículos tradicionais que se pretendem definitivos.

Lopes e Macedo (2011) bem sintetizam a concepção tradicional ainda vigente de planejamento: ele seria uma “criação e aplicação de critérios para a formulação de um plano eficaz de ensino, constituído de objetivos e conteúdos, assim como de orientações didáticas e critérios de avaliação” (p. 63). Acontece que essa concepção não dá conta da realidade da aprendizagem. Para Corazza, entra em questão um planejamento não apenas orientado pela ordem, unidade e metas, mas também pelo esforço de possibilitar sentidos da prática educacional ao abrir espaço para uma discussão diversificada e aberta ao tempo presente. É justamente nesse sentido que a autora não dissocia o planejamento da própria ação pedagógica engajada, já que esta é uma forma de política cultural e, por isso, exige uma intervenção intencional que é de ordem ética. O planejamento, portanto, serviria para antagonizar intencionalmente os discursos “monolíticos”, para que assim a composição cultural multifacetada implicada em nossas identidades e nas de nossos alunos possam se tornar materiais curriculares (CORAZZA, 1997, p. 122).

No caso do ensino de língua e literatura grega antiga, essas ideias podem ser aplicadas mais diretamente aos estudos pelos quais costumamos embasar nossas leituras de obras clássicas. Se pensamos o planejamento como a possibilidade de fundamentar

uma prática pedagógica em vista de uma discussão atualizada, tanto de questões já estabelecidas quanto emergentes, é importante promover em nosso ofício um olhar crítico bastante definido sobre as formas tradicionais de recepção da literatura clássica, que inevitavelmente conjugavam suas próprias visões de mundo, sua formação estética e seus preconceitos<sup>1</sup>. Nesse sentido, o planejamento da própria seleção bibliográfica pode ser uma atitude pedagógica engajada ao se abrir espaço para leituras sob novas lentes no que refere a temas como sexualidade na Grécia Antiga, questões de identidade, gênero etc., que compõem o vasto campo do social e também estão imbuídos de historicidade — e que certamente não implicam a exclusão de conteúdos mais estabelecidos; antes, promovem a sua ampliação.

A segunda questão é mais específica para o ensino de língua grega, embora não deixe de confluir com a literatura. Marta Kohl de Oliveira destaca, em seu capítulo intitulado “O biológico e o cultural: desdobramentos do pensamento de Vygotsky” (2010), que as capacidades desenvolvidas por um indivíduo são as que seu meio sócio-histórico requer. Como exemplo, usa a alfabetização, já que aprender a ler e escrever não é uma capacidade fisiológica: numa realidade social que não demande essas práticas ou não as estimule, o indivíduo não desenvolverá tais capacidades. Entende-se que é somente na relação entre o meio físico e social que o ser humano cria e transforma suas práticas.

É o que Vygotsky fundamenta quando, no seu capítulo “A pré-história da linguagem escrita” (1998), aponta o problema de que a escola “ensina a desenhar as letras, mas não a linguagem escrita”; um ato, portanto, meramente mecânico. Para o autor, leitura e escrita não devem ser estimuladas como uma habilidade motora (classificações de palavras e frases, tabelas, redações por puro trefismo escolar), mas sim como uma atividade cultural

---

<sup>1</sup> Um exemplo bem elucidado sobre um extremo dessa questão pode ser encontrado no texto *Himmler's Antiquity*, de Alison Traweek (2018), no qual são problematizadas intenções de amparar ideias supremacistas com leituras sobre a antiguidade clássica.



complexa que permeia nossas relações em uma sociedade grafocentrada. Mais do que isso, essa prática deve se mostrar necessária enquanto *cultivada* como momento “natural” de desenvolvimento; o cultivo, por sua vez, exige a criação de um ambiente propício para esse desenvolvimento e materiais já mais ou menos contextualizados em sua dimensão real de funcionamento no mundo — por exemplo, o uso do texto (oral ou escrito) em vez de frases isoladas.

Nesse sentido, é rechaçada a ideia de “texto como pretexto”, ou seja, como mero repositório de formas gramaticais que devem ser reconhecidas e classificadas, desconsiderado então seu potencial como mobilizador de sentidos e como literatura. Antes, essas mesmas questões pontuais da língua devem ser abordadas como operadores discursivos, sempre *submetidos* ao texto. É nele que se constitui a língua como movimento da intersubjetividade e onde inserimos a literatura como conhecimento e prática integrada a uma noção mais ampla da própria língua. É, portanto, em movimento conjunto que se devem abordar tanto questões referentes à interpretação e discussão do texto literário, em sentido mais estrito, como também se deve olhar para a materialidade do texto por uma perspectiva funcional, tendo-se em vista não somente que elementos contribuem para a construção de sentido como ainda o modo pelo qual o texto é estruturado e se efetiva nas práticas humanas.

### **Experiência de leitura de textos autênticos no Grego I (Thiago Koslowsky da Rosa)**

As turmas da disciplina de “Fundamentos de Língua Grega I”, comumente chamada apenas de “Grego I”, costumam ser bastante heterogêneas, constituídas por alunos de diferentes áreas de formação e objetivos com o estudo da língua grega. Costumamos contar geralmente com alunos mais experientes no sentido tanto de experiência com o aprendizado de outras línguas, quanto em termos de experiência acadêmica, contando com muitos estudantes

já graduados ou pós-graduandos. Nesse aspecto, há estudantes tanto das áreas de humanas (letras, filosofia, história) quanto de exatas, movidos por motivações bastante diversificadas, variando desde a mera curiosidade (ou ser a única língua com vaga disponível) até o desenvolvimento de atividades acadêmicas ou de estudos religiosos. Desse modo, ater-se apenas ao aspecto linguístico e ao método se torna insuficiente para atender as necessidades de um grupo tão diverso.

Desse modo, uma alternativa que propus, por volta da metade da turma do primeiro semestre de 2023, foi a leitura coletiva de textos autênticos propostos pelos próprios alunos. Esses textos eram de extensão variável, não sendo o objetivo que fossem capazes de compreender todos os aspectos gramaticais ou lexicais envolvidos, mas sim que tivessem um panorama geral de como seria o grego empregado por seus autores preferidos. A atividade não contaria pontos, tratando-se mais de um exercício coletivo de leitura ou uma oficina que, embora dirigida pela leitura do professor, envolveria os próprios conhecimentos prévios dos alunos, extraídos de suas próprias áreas de estudo.

Contudo, um desafio para a execução dessa atividade é o planejamento de conteúdos, uma vez que a disciplina introdutória ao grego envolve muitas informações e tópicos para um breve período de 12 aulas com 4 horas-aula cada uma. Primeiramente, é necessário familiarizar-se com um alfabeto diferente, que, embora compartilhe de semelhanças com o latino, ainda assim requer algumas aulas para que os estudantes consigam ler com uma fluência razoável. Além disso, é necessário contextualizar historicamente e socialmente a língua, uma vez que esta é uma das mais antigas línguas vivas com registros escritos e a variante que estudamos no método é circunscrita ao dialeto ático do período clássico (entre os séculos V e IV a.C.). Em um âmbito mais gramatical, a língua grega antiga possuía características pouco comuns nas línguas europeias modernas, em especial os casos gramaticais. Desse modo, as aulas costumam ser divididas em uma

metade lidando apenas com aspectos gramaticais e culturais e a outra dedicada à leitura de um ou mais textos do método.

Portanto, a parte dedicada à leitura de um texto autêntico foi manejada para dar continuidade ao estudo da gramática, geralmente antecedendo o intervalo. As atividades de leitura, porém, acabaram se tornando um sucesso, muitas vezes adentrando o próprio horário de intervalo. Ao total, foram lidos seis autores diferentes: o evangelista João, os filósofos Epiteto, Epicuro e Heráclito, o médico Hipócrates e o tragediógrafo Sófocles. Diferentes métodos de leitura foram utilizados, os quais abordaremos ao tratar de cada texto trabalho em sala.

O primeiro texto trabalhado foi o capítulo 1 do *Evangelho de João* (1885). A escolha do texto acabou se dando de forma totalmente espontânea, sem qualquer planejamento prévio. Costumo disponibilizar aos alunos uma pasta do *Google Drive* com vários recursos e ferramentas úteis para o estudo do grego, muitos dos quais servem mais como reforço para os estudos individuais dos alunos. Em especial, *websites* e outras ferramentas que permitem a leitura do texto grego com o redirecionamento através de *hiperlinks* para dicionários ou para declinação e conjugação dos vocábulos são fundamentais para o prosseguimento dos estudos. Os principais *websites* disponíveis gratuitamente *on-line* são o projeto *Perseus Digital Library*<sup>2</sup> e o *DiogenesWeb*<sup>3</sup>. No entanto, como o método possui um vocabulário próprio, tanto ao final de cada lição quanto ao final do livro, os alunos acabam não explorando o suficiente essas ferramentas digitais. Assim, solicitei aos alunos que sugerissem algum texto para que experimentássemos juntos o uso da ferramenta.

Um aluno, particularmente interessado pela história do *Novo Testamento*, sugeriu a leitura do controverso primeiro capítulo do *Evangelho de João*, que apresenta principalmente a dificuldade de

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/>>. Acesso em 14 jul. 2023.

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://d.iogen.es/web/?ver=1.011&user=acad>>. Acesso em 14 jul. 2023. (1916).

leitura do vocábulo “λόγος”, geralmente traduzido como “verbo”, mas que é bastante polissêmico. O que era para ser apenas uma leitura rápida para exemplificar o uso da ferramenta, tornou-se uma longa discussão, envolvendo a leitura de algumas acepções no dicionário e os conhecimentos prévios dos alunos, oriundos tanto dos estudos bíblicos quanto dos estudos de outras áreas em que o vocábulo é importante, especialmente a filosofia.

Desse modo, sugeri que seguissemos com a mesma prática na semana seguinte com outro texto da escolha deles. Assim, veio à tona o segundo texto trabalhado que foi o Capítulo 1 do *Manual de Epiteto*

Para esta aula, utilizamos o *website DiogenesWeb* pela possibilidade de ler o texto e dicionário na mesma tela, o que era particularmente útil para o contexto da aula remota. Embora o texto apresente um vocabulário mais avançado, mesmo assim foi possível revisar conteúdos gramaticais já vistos anteriormente como o reconhecimento dos artigos e dos casos gramaticais, preposições e partículas.

Para a aula seguinte, foi sugerido um texto mais desafiador, os versos 450-470 da peça *Antígona* de Sófocles. O excerto era parte importante da pesquisa de um dos alunos, que pode contribuir bastante com o esclarecimento do contexto da peça e da discussão acadêmica em torno do trecho em questão. Também foi enviado previamente por e-mail o trecho na tradução de Donald Schüller (2014, p. 34-35) para que a comparassem com o texto grego. Assim, embora dotado de um léxico e uma gramática mais complexas, o trecho continuou interessante para os alunos reconhecerem as diferenças de gênero e estilo na literatura grega, sendo também brevemente apresentados à metrificacão da língua.

As duas aulas seguintes seguiram o mesmo princípio, partindo de sugestões dos alunos e utilizando as ferramentas *Perseus* e *DiogenesWeb*, além de traduções e outros textos críticos. Os textos escolhidos foram o *Juramento de Hipócrates* (1868) e o primeiro capítulo da *Carta a Meneceu* do filósofo Epicuro (1973). Novamente, embora os textos exigissem conhecimentos lexicais e

gramaticais desafiadores para o estágio inicial de estudo em que se encontravam os estudantes, eles permitiram o reconhecimento de estilos diferentes e de estruturas gramaticais antes vistas de forma mais artificial nos textos do método.

Por fim, as duas últimas aulas envolveram um método de leitura um pouco diferente das anteriores. Para estas aulas, eu mesmo propus as leituras, em formato de desafio, para que os alunos apresentassem suas traduções de alguns breves fragmentos do filósofo pré-socrático Heráclito: frs. 10, 18, 21, 27, 30, 41, 48, 91, 119 D-K (DIELS & KRANTZ, 1951). Essa atividade era intencionalmente desafiadora, pois este filósofo apresenta uma linguagem bastante enigmática, que lhe rendeu a alcunha de “o obscuro” já na antiguidade, e fora solicitado que os alunos apresentassem suas próprias traduções previamente. Porém, para isso, preparei de antemão os fragmentos solicitados em uma disposição interlinear, um modelo já utilizado no passado no que fora conhecido como o Método Hamilton (1964) e ainda hoje utilizado, por exemplo, nos estudos da Bíblia, como no *Lexham English Bible* (2010). Assim, foi preparado um arquivo com o texto grego em uma linha, a tradução mais literal na linha abaixo para termos não vistos anteriormente e uma descrição gramatical, quando necessário, na terceira linha. Era esperado também que os estudantes recorressem a outros recursos, como os *websites* vistos anteriormente ou dicionários. Num primeiro momento, os alunos se mostraram mais tímidos de mostrar suas traduções; na segunda aula, porém, já apresentaram algumas interpretações bastante originais dos frs. 41, 48 e 119 D-K.

Assim, por fim, ressalta-se que a experiência se mostrou positiva, ajudando a engajar mais os alunos e mudar um pouco a rotina do método. Desse modo, puderam ser abordados conteúdos além daqueles meramente linguísticos, incluindo discussões de âmbito histórico e filosófico, além das próprias impressões pessoais do professor e dos estudantes. A atividade também se mostrou rica por tornar os alunos mais participativos em aula, motivando-os a

compartilhar seus conhecimentos e pesquisas prévias sobre os textos abordados.

### **Primeira experiência com uma turma de Grego II (Bruno Palavro)**

Minha primeira experiência com uma turma de Grego II ocorreu no primeiro semestre de 2021, na modalidade on-line, em plena pandemia de covid-19. Contava com apenas 6 alunos, o que me permitiu acompanhar ainda mais de perto o desenvolvimento de cada um, especialmente no que se refere aos comentários para as traduções feitas.

O método utilizado foi o mesmo do Grego I, o *Aprendendo Grego*. Dei sequência ao que tínhamos estudado no semestre anterior, com uma abordagem focada em leitura e tradução paralela à apresentação de tópicos culturais. Isso condizia com os interesses dos alunos: apesar da origem heterogênea (história, biblioteconomia, engenharia, veterinária), tinham o objetivo comum de aprofundar o contato linguístico e cultural com os textos. Embora nosso foco não seja conversar em grego, isso não excluiu a leitura em voz alta: ela foi, na verdade, uma parte determinante para a assimilação da língua, de modo que em todas as aulas fazíamos uma leitura rotativa nas correções dos textos. Já o conteúdo linguístico trabalhado foi basicamente o previsto nas seções 2 e 3 do livro-método: a voz média, paradigmas de primeira e terceira declinação, pronomes indefinidos, interrogativos e demonstrativos, além de mais preposições e partículas.

Mas o que mais interessa é o modo como isso foi trabalhado. Como já mencionado, salvo em momentos muito específicos de sistematização e fixação de alguns paradigmas gramaticais, sempre a partir do que encontramos em textos, o foco das aulas de grego antigo é textual; assim, a turma sempre está em alguma medida revisando o que já estudou, deparando-se com os conteúdos novos num contexto que condiz com o mundo real (ainda que os textos sejam adaptados), adiantando alguns outros tópicos linguísticos e,

principalmente, sempre expandindo o vocabulário, de modo gradativo.

As seções do *Aprendendo grego* têm todas uma narrativa. A narrativa estudada no semestre anterior teve continuidade: o fazendeiro Diceópolis, um rapsodo, o capitão e os marinheiros se dirigem de Bizâncio ao porto do Pireu durante a Guerra do Peloponeso; eles passam pela ilha de Salamina e relembram a vitória contra os persas no passado; quando chegam ao Pireu, deparam-se com um cenário caótico, pois uma frota espartana está se aproximando para atacá-los. Há um evidente conflito apresentado entre o estado de aliança rememorado pelos gregos quando da invasão persa e o estado de discórdia dos eventos correntes, bem como entre as ideias de servidão e liberdade numa sociedade fundamentalmente escravagista.

Os textos traduzidos se baseavam em obras de autores como Heródoto, Tucídides e Ésquilo (dois historiadores, um tragediógrafo, todos do Período Clássico). Mas além dos textos adaptados do *Aprendendo grego*, propus um trabalho, dentro do possível, com alguns fragmentos originais, com a tarefa de identificar e relacionar tópicos linguísticos estudados previamente. Os fragmentos selecionados foram os seguintes:

φαίνεται μοι κῆνος ἴσος θεοῖσιν [...]

(Safo, fr. 31)

Ἑλλήνων προμαχοῦντες Ἀθηναῖοι Μαραθῶνι  
χρυσοφόρων Μήδων ἐστόρεσαν δύναμιν.

(Simônides, *in* Licurgo, 1.109)

ὦ ξεῖν', ἀγγέλειν Λακεδαιμονίοις ὅτι τῆδε  
κείμεθα τοῖς κείνων πειθόμενοι νομίμοις.

(Simônides, *in* Heródoto, 7.228.2)

[...] ὦ παῖδες Ἑλλήνων ἴτε,

ἐλευθεροῦτε πατριδ', ἐλευθεροῦτε δὲ

παιδας, γυναῖκας [...]. νῦν ὑπὲρ πάντων ἀγών.

(Ésquilo, *Os Persas*, v. 402-405)

Ἡροδότου Ἀλικαρνησέος ἱστορίας ἀπόδεξις ἦδε, ὡς μήτε τὰ  
γενόμενα ἐξ ἀνθρώπων τῷ χρόνῳ ἐξίτηλα γένηται, μήτε ἔργα

μεγάλα τε καὶ θωμαστά, τὰ μὲν Ἑλλησι τὰ δὲ βαρβάροισι ἀποδεχθέντα, ἀκλεᾶ γένηται, τὰ τε ἄλλα καὶ δι' ἣν αἰτίην ἐπολέμησαν ἀλλήλοισι [...]. (Heródoto, *Histórias*, 1.1)

O primeiro verso do célebre fragmento 31 de Safo foi usado como mote de interesse para o trabalho com a voz média, além de oportunizar a revisão de tópicos mais básicos, como pronomes pessoais e o caso dativo. Os dois epigramas de Simônides, por sua vez, foram traduzidos em conjunto durante a aula no contexto de estudo das Guerras Greco-Persas, mas busquei agir apenas como um intermediário entre a turma e formas ainda não vistas, como as poucas formas infinitivas, participiais e o aoristo. O trecho de Ésquilo foi traduzido no contexto maior de um dos textos do método, e apenas corrigido em conjunto. Por fim, o trecho de Heródoto, que é de longe o mais complicado, foi utilizado para identificarmos vários tópicos linguísticos já estudados, bem como para discutir o conceito de *historía*, que no grego de Heródoto tem menos o sentido de “história” e mais o de “investigação, pesquisa”.

Em paralelo, aproveitei o contexto cultural do livro-método para aprofundar alguns pontos de relevância cultural e indicar leituras. O tópico ao qual mais nos detivemos foi o das Guerras Greco-Persas, para o qual consultamos mapas dos territórios de interesse e representações visuais antigas e reconstruções modernas das tropas em questão. Em especial, estudamos a representação dos persas e dos espartanos em comparação com sua recepção moderna. Para isso, indiquei especificamente a leitura do livro 7 das *Histórias* de Heródoto, que se ocupa em parte da famosa batalha das Termópilas. A apresentação se pautou nas diferenças em relação ao senso comum sobre o episódio, tanto nas mais evidentes — como o fato de que o exército espartano não era composto por um bando de homens nervosos hiper másculos trajando capas e sungas, nem o rei Xerxes era um andrógino calvo abarrotado de *piercings* — como nas mais ignoradas — por exemplo, o fato de que os gregos não contavam com apenas 300 espartanos, mas com em torno de 7000 homens de tribos diversas,



dentre os quais muitos escravos (ao menos 2 para cada espartano até o fim da batalha). Nessa linha, foram questionadas na discussão as representações extremamente orientalistas, como as do filme *300*, e outras narrativas idealizadas sobre os gregos como último reduto da civilização e da liberdade contra a barbárie persa (vide o rigoroso sistema militarista desenvolvido pelos espartanos para conter as revoltas dos povos vizinhos, também helênicos, que eles próprios escravizavam para si).

Também lemos em tradução alguns trechos do livro 2 da *História da Guerra do Peloponeso*, de Tucídides. Na ocasião, o recorte foi o episódio da peste de Atenas. A discussão levou em conta o fato de Atenas estar em situação terrestre desfavorável em relação aos inimigos lacedemônios e a decisão de Péricles de amontoar os homens do campo em barracos dentro da cidade, bem como as consequências disso: o alto índice de contágio de uma doença que eliminou aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da população ateniense. Os questionamentos da turma giraram em torno da questão de Péricles, um dos grandes democratas da Antiguidade, promotor das artes e da cultura e estrategista renomado, ter dado mais atenção à guerra e à imagem de um passado glorioso da supremacia ateniense do que às propostas de trégua e à peste que inclusive o tomou como vítima junto de sua família (mas não sem antes ter sido reeleito pelo mesmo povo que sucumbia). A resposta da turma foi bastante positiva tanto no decorrer do curso quanto na última aula. O desempenho linguístico mostrou-se igualmente satisfatório pelas traduções. Seja nos momentos de leitura, tradução e estudo gramatical, seja nos momentos mais voltados aos aspectos culturais da Grécia Clássica, o envolvimento da turma mostrou-se constante, o que se atestou na frequência, na participação ativa das partes e na qualidade das produções. Isso se deve em grande medida, acredito, ao contato direto com os fragmentos de textos originais e com a literatura antiga numa escala progressiva, bem como à seleção de um material que possibilite mais imediatamente alguma interface desses textos com o presente, tudo isso como

forma de manter o interesse vivo. Ficou como gancho a tarefa de ampliar essas práticas.

### **Considerações finais**

Foram apresentados dois relatos de experiências de professores ministrantes das duas disciplinas de língua grega ofertadas no NELE, refletindo sobre suas experimentações no manejo do planejamento, de modo a incluir textos originais, e do interesse dos alunos na composição de seus programas de ensino. Os relatos mostram a importância do uso do método *Aprendendo Grego* como um guia geral para a organização dos currículos, porém não enquanto algo restrito a si mesmo, mas como um recurso a partir do qual podem ser explorados textos e tópicos de variados conteúdos de interesse artístico, histórico, filosófico e cultural da antiguidade grega.

Tudo isso só reforça como o Núcleo de Estudos de Línguas Estrangeiras (NELE) desempenha um papel de extrema importância ao oferecer essas oportunidades valiosas de aprendizado do Grego Clássico para a comunidade não só interna, mas também de fora da universidade. Ademais, o NELE exerce um papel fundamental na formação de professores de grego antigo, pois vem a ser uma chance de prática de ensino por excelência. Dada a raridade de outras instituições que ensinem grego antigo além da universidade, o NELE se torna um ambiente propício para os futuros educadores aprimorarem suas habilidades pedagógicas e compartilhar seu amor pela língua e cultura grega com os alunos.

### **Referências**

BIBLE. The New Testament in the original Greek. The text revised by Brooke Foos Westcoot, D.D. Fenton, John Anthony Hort, D.D. New York: Harper & Brothers, 1885. Disponível em: <<http://www>.

perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0155%3Abook%3DJohn%3Achapter%3D1%3Averse%3D1>.

BURTT, J. O. (ed.). *Lycurgus. Minor Attic Orators in two volumes (vol. 2)*. Cambridge: Harvard University Press; London: William Heinemann, 1962. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text.jsp?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0151%3Aspeech%3D1%3Asection%3D109>>.

CORAZZA, S. M. Planejamento de Ensino como estratégia de política cultural. In: MOREIRA, A. F. (org.) *Currículo: questões atuais*. 5ed. Campinas: Papirus, 1997. p. 103-143.

DIELS, H.; KRANZ, W. *Die Fragmente der Vorsokratiker*. v. 1. 6 ed. Berlin: Weidman, 1951. EPICETETUS. *Epicteti Dissertationes ab Arriano digestae*. Heinrich Schenkl editor. Leipzig: B.G. Teubner, 1916. Disponível em: <<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0235%3Atext%3Denc%3Achapter%3D1>>

EPICURUS. Epistula ad Menoeceum. IN: Epicuro. *Opere*. 2 ed. Turin: Einaudi: 1973. FLORES, G. G. (trad.) *Safo: fragmentos completos*. São Paulo: Editora 34, 2017.

GODLEY, A. D. (ed.). *Herodotus*. Cambridge: Harvard University Press, 1920. Disponível em: <<https://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0125%3Abook%3D1%3Achapter%3D1%3Asection%3D0>>.

HARRIS III, W.H.; HOLMES, M.W.; BRANNAN, R. *The Lehxam English Bible*. English-Greek Reverse Interlinear New Testament (with Strong's Greek-English Glossary). Bellingham, WA: Logos Bible Software, 2010.

HIPPOCRATES. *Collected Works I*. Hippocrates. W.H.S. Jones. Cambridge: Harvard University Press, 1868. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0249%3Atext%3Djusj.%3Asection%3D1>>.

JACT. *Aprendendo grego*. Trad. Cecília Bartalotti e Luiz Alberto Machado Cabral. 2. ed. São Paulo: Odysseus, 2014.

JONES, H. S.; POWELL, J. E. (ed.). *Thucydides: Historiae in two volumes*. Oxford: Oxford University Press, 1942. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0199%3Abook%3D1%3Achapter%3D1>>.

LOPES, A.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2010.

SMYTH, H. W. (ed.). *Aeschylus: Persians (vol. 1)*. Cambridge: Harvard University Press; London: William Heinemann, 1926. Disponível em: <<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.01.0011%3Acard%3D39>>. SÓFOCLES. *Antígona*. Tradução de Donaldo Schüler. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2014. TRAWEEK, A. C. Himmler's Antiquity. *Los Angeles Review of Books (LARB)*, 2018. Disponível em: <<https://lareviewofbooks.org/article/himmlers-antiquity/#!>>.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. XENOPHON. *The Anabasis of Xenophon; with an interlinear translation for the use of schools and private learners on the Hamilton System as improved by Thomas Clark*. New York: David McKay Company, 1964.



# A memória e a socialização no planejamento didático uma experiência sobre o *ensino-aprendizagem*

Alisson Preto Souza<sup>1</sup>

## Introdução

Com base na UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul), o NELE (Núcleo de Ensino de Língua Estrangeira) oferta não só um conjunto de línguas estrangeiras faladas como os cursos de *Espanhol, Italiano, Francês, Inglês, Japonês, Alemão e Russo*, mas também outras experiências de aprendizagem ligadas à leitura, tradução e criação literária. É o caso do *Grego, Latim e Português: Escrita Criativa*. Prezando pelo ensino, o NELE, junto à sua direção e aos seus coordenadores de idioma, fornece aos seus bolsistas e ministrantes uma oportunidade singular de repensar a língua, a aprendizagem e a prática de sala de aula. Na página inicial do site, acerca do seu objetivo institucional, há o seguinte recorte.

[...] constituir-se em um espaço de observação e pesquisa para os docentes e bolsistas dos diferentes departamentos do Instituto de Letras. Visa oferecer também educação continuada ao ministrar cursos de extensão para professores de línguas estrangeiras, abordando temas de atualização relativos às línguas e respectivas metodologias e integrando outros núcleos já existentes voltados para a formação pedagógica (NELE, 2023).

Nesse sentido, a formação de professores e a reflexão didática são fatores que fortalecem uma rede de ensino de qualidade à

---

<sup>1</sup> Doutorando do Programa de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e International Student no Dept. of Classics pela University of Toronto. Bolsista-ministrante de Língua Inglesa no NELE. OrcID: <http://orcid.org/0000-0003-0548-0229>. Email: [alissonsouzaprof@gmail.com](mailto:alissonsouzaprof@gmail.com)

comunidade acadêmica, local e - desde o contexto pandêmico - online. Para muitos bolsistas, o começo da pandemia também foi o início de suas trajetórias no NELE como ministrantes. Ainda que a tecnologia já estivesse presente, a experiência docente em Língua Inglesa no NELE nesse momento gerou muitas reflexões. Com o contexto da COVID-19, o ensino necessitou de uma mudança nas aulas de línguas e seguiu com o cumprimento rigoroso dos protocolos que corroboravam com o isolamento social, transformando, por fim, as aulas presenciais em um novo esquema que mantivesse o estudo de línguas vivo.

A esta nova formatação designou-se por ERE (o Ensino Remoto Emergencial). A adaptação com recursos tecnológicos, pós-contexto de isolamento social, alterou a maneira de atuação tanto dos alunos quanto a de professores no contexto ensino-aprendizagem. Ao adentrar o mundo das ERES, esse quadro revelou-se mais complexo à medida que a produção de materiais e a articulação com tecnologias, comunicação e informação jogaram o professor para dentro do mundo virtual, oportunizando um aumento de autonomia no quesito planejamento e articulação de atividades para execução na aula. As aulas acontecem online e na plataforma do *Google Meet*, no horário e *link* pré-definidos. Assim, enquanto o sistema EAD utilizou-se do uso de mensagens (no formato recado) e envio de vídeo-aulas (RODRIGUES JUNIOR; VÉRAS, 2019), o ERE, por sua vez, apostou num um método, em muitos níveis, mais narrativamente fluido, culturalmente conectado e democraticamente participativo. Em vez de uma aula à distância, como quer o EAD, o propósito do ERE é estar “online” e, por sua vez, conectado.

Sobre a estrutura da aula, no ensino de línguas do NELE, em cada nível, os alunos devem efetuar treze encontros de 4 horas/aula, que possuem, em cada aula, três momentos. O primeiro, com *atividades síncronas*, que ilustra um modelo de “reunião *online*”, em que, em tempo real, os professores compartilham *slides*, textos, *links* de *youtube* e vídeos de plataformas didáticas para discutir a língua alvo e se comunicar. Com *atividades*

*assíncronas*, no segundo momento, ainda que coordenados pelo professor, os alunos realizam tarefas de modo autônomo. Este segundo momento oportuniza que o aluno também se concentre em seu próprio espaço, personalidade e condições do local da conexão. Após a *atividade assíncrona*, acontece o terceiro momento, que se configura como *atividade síncrona*, em que o professor retoma, resgata e recupera atividades que envolvam as competências para reflexão ou execução. É importante ressaltar que o terceiro momento está articulado com o segundo, de modo que os alunos realizem exercícios, revisem conteúdos e assistam vídeos, procurando informações instruídas previamente. Além disso, durante esses estágios, o aluno é instruído para que esteja com a câmera e o microfone ligados e sobre estes fatores tecnológicos estejam associados ao ganho ou não de presença.

Este breve quadro funcional das aulas já revela comportamentos distintos de uma sala de aula tradicional durante a formalização do conhecimento. Por um lado, o aluno é mais responsável pela pesquisa dos temas abordados, e, conseqüentemente, mais agente no processo de aquisição do conhecimento. Por outro, o professor é preparado para articular o uso de tecnologia e informação, com o material didático, o *syllabus* e uma bem-sucedida performance das atividades, incitando reflexões no campo do ensino de línguas. Fialho e Neves defendem a concepção de *ensino-aprendizagem* como um sistema multi associativo e articulatório. Essa visão parece satisfazer o que uma aula contemporânea com o uso das TIC's (Tecnologias de Informação e Comunicação) seria, já que para elas o termo é:

[...] um sistema complexo de interações comportamentais entre alunos e professores, decorrentes de intenções e ações do homem, de maneira interdependente e indissociáveis, resultando em processos de desenvolvimento pessoal, em que competências, comportamentos e habilidades são mobilizadas com o mote de agregar novos conhecimentos e saberes previamente assimilados. (2022, p. 4)



No campo de ensino-aprendizagem, muitos estudos investigaram a mudança da práxis docente, especialmente a relação entre prejuízos e benefícios devido às crises e à presença da tecnologia. Esta atuação concebe a visão de aprendizagem como transdisciplinar e transmidiática, alimentada pela cultura, pelo mercado, pelas tecnologias e pelas subjetividades nunca fixas, que dialeticamente retroalimentam e transformam a práxis-didática. É importante relembrar que esquecemos algo essencial como seres humanos e seres temporários, conforme Fialho e Neves (2022, p. 4), a práxis-didática “[...] é dinâmica e temporal, pois a articulação dos conhecimentos teóricos à prática pedagógica diversifica-se de acordo com os saberes de professores e alunos e a cultura em que eles se inserem”.

Dentro desse panorama, leu-se a obra *Tecnologias do Conhecimento* (2001), de Ladislau Dowbor, sobre os desafios enfrentados pela educação em face das transformações tecnológicas; *Cultura de convergência* (2008), de Henry Jenkins, cujo estudo sobre entretenimento e cultura se entrecruzam com a questão das mídias e do movimento transmidiático; o artigo sobre o impacto da pandemia na sala de aula de inglês, de Denardi et al. (2021); o texto, de Rondini et al. (2020), que, a partir de uma pesquisa docente e discente, apontam as vantagens e desvantagens das mudanças na práxis docente no período pandêmico; o artigo de Vanusa Neves e Lia Fialho (2022), que recorda os principais aspectos humanos do ensino-aprendizagem, e, não menos importante, o artigo *Pedagogies proving Krashen's affective filter*, de Chin Lin, que confirma a teoria de que as emoções interferem na aprendizagem da segunda língua dos alunos.

Assim, esse artigo apresenta o percurso de ensino-aprendizagem no contexto da pandemia de COVID-19 no NELE, acentuando o tema da troca de modalidades de ensino e indicando quais aspectos do papel de aluno e professor foram afetados. Haja vista o afastamento social e o uso do livro didático, alguns termos como *aprendizagem, memória e socialização* foram investigados. Com isso, refletiu-se no planejamento didático e na performance do

professor, dialogando paralelamente com a vida mercadológica e tecnológica que vivenciamos desde 2020.

## 1. Contexto

Ainda que com impactos em todas esferas da vida, percebe-se um dilema social complexo no ensino devido à COVID-19. A presença da tecnologia aliou-se à necessidade de um isolamento social afetando, sobretudo, o modo como interagimos, com o qual nos comunicamos e também como compreendemos quase que instantânea e intercambiavelmente o mundo local e global. Este evento reforçou a necessidade de uma reconfiguração dialética, sobretudo, nos modos de aprendizagem. Seguindo essas demandas, em vistas de aprofundar e ampliar o conhecimento sobre os manuseios tecnológicos, surgiram as oficinas. As “Oficinas de recursos multimídia” aconteceram em julho de 2020, promovidas pela Prof. Paula Bellé Ganzer, ex-mentora e ministrante do NELE.

Nessas reuniões, a Prof. Ganzer ensinou como utilizar plataformas, sites e recursos em atividades pedagógicas no ensino de idiomas. Suas oficinas, de modo geral, lidaram com o saber de recursos para que os professores optassem ou não por utilizá-las conforme o anseio de suas preparações e planejamento. Este ponto vai ao encontro da dissertação de Leonardo Moraes, sobre as tecnologias nas aulas de inglês, cuja observação final lembra que inovação não é sinônimo de tecnologia. Segundo Moraes (2021, p. 116), a tecnologia “(...) não é essencial para que os alunos aprendam e se apropriem do idioma, embora tenha um grande potencial para isso. Ela funciona hoje como uma força motivadora e do ponto de vista do professor é uma ferramenta que auxilia bastante o seu planejamento”.

As oficinas passaram por espaços temáticos como “Ferramentas digitais para as aulas remotas emergenciais: apresentação, usos e dicas”, “Do papel para o digital: adaptando material com Flippity, Liveworksheets e Jamboard”, “Tudo em um

só lugar: utilizando os aplicativos Google para Educação nas aulas remotas” e “Google Slides ou Canva? - Dicas de como criar apresentações com as duas ferramentas do momento”. De modo geral, as oficinas realizaram o contorno de um tradicional conflito das salas de aula de língua inglesa de que, segundo Paiva (1997, p. 7), “[...] a maioria dos professores se sentem presos ao livro didático que geralmente é imposto pela escola” uma vez que, como a Prof. Ganzer sugere, todos recursos são opcionais e devem ser alinhados ao planejamento e as ansiedades relativas aos objetivos comunicativos do nível ensinado. Ao refletirem os impactos das aulas de Língua Inglesa no contexto pós-pandemia, Denardi, Marcos e Stankoski afirmam que (2021, p. 140)

[...] o legado que o ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia, deixa é que as aulas devem permanecer no formato presencial, para que haja contato e interações entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, embora as tecnologias como recursos didáticos e pedagógicos se farão mais presentes no período pós-pandêmico.

Apesar da socialização singular permitida pela sala de aula, em vistas da crise, o ERE tornou-se “[...] a principal alternativa de instituições educacionais de todos os níveis de ensino, caracterizando-se como uma mudança temporária em circunstâncias de crise” (RONDINI et al., 2020, p.43). Ao contrário de uma prática EAD, que busca “[...] estruturar um ecossistema educacional robusto” (RONDINI et al., 2020, p.43) de conteúdos formacionais (como textos, formulários, vídeos e imagens fixas), o ensino remoto traz uma proposta de esquema didático díspar. O esqueleto do ERE contempla uma prática pedagógica de acesso interativo-humano, “[...] temporário e ligado ao conteúdo do currículo” (RONDINI et al., 2020, p. 43), desdobrando novas reflexões acerca dos processos pedagógicos e dos recursos tecnológicos.

Conforme Dowbor (2001, p. 5), em *Tecnologias do Conhecimento*, a utilização dos recursos e da modalidade *online* se transforma no seu curso natural, uma vez que “As transformações que hoje varrem o planeta vão evidentemente muito além de uma simples mudança de tecnologias de comunicação e informação”, alegando que o saber não está somente na escola, mas no mundo de fora, que, paradoxalmente, está dentro das redes e das multimídias, criando uma nova forma de socialização. Nessa lógica, o tipo de interação e educação que tínhamos há 5 anos se constrói e desconstrói ao passar dos anos. Para ele, a educação é um “[...] processo permanente de construção de pontes entre o mundo da escola e o universo que nos cerca” (2001, p. 5). Nesse viés, aprender pode possuir, em primeira instância, essas delimitações técnicas e de recursos, sobre compreender não só as diferenças entre as modalidades *online* ou também como utilizar recursos tecnológicos.. É importante, sobretudo, compreender como está operando a lógica nos bastidores das relações humanas e da valorização dos espaços e recursos virtuais, vivenciados tanto em camadas mais externas quanto mais internas da vida do aluno, isto é, em níveis globais, internacionais e nacionais.

No livro *Cultura de Convergência* (2008), o autor norte-americano Henry Jenkins busca definir as transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais a partir de exemplos de experiências de entretenimento. Ele estuda músicas, filmes, livros, vídeo games, entre outros textos e produtos de consumo midiáticos. A noção de que a tecnologia está para interação, assim como entretenimento está para aprendizagem, é verdadeira à medida que conhecer coletivamente algo caracteriza a sociedade que vivemos (JENKINS, 2008). Logo, a realidade é aprendida a partir dessa rede de informações a qual experienciamos. Este cenário não é tão diferente da aula *online*, em que o tripé língua, usuário e entretenimento é processado ativamente por duas funções sociais humanas, isto é, aquilo que associa o homem à cultura em que vive: o ato de exercitar a memória e a socialização. A necessidade de “estar online” não está

só na aula, mas em outros compartimentos da vida, sublinhando a questão da falta de conexão humana, intensificada não só pelo afastamento social, mas também pelo sistema meritocrático neoliberal dos tempos atuais.

## **2. Duas funções humanas no ensino: a memória e a socialização**

Como já abordado, talvez o primeiro e grande desafio da pandemia foi como aprender a manusear as plataformas digitais, aplicativos e suportes midiáticos necessários para dar uma aula virtual e não presencial; isso é, porém, apenas a superfície do *iceberg*. Não apenas professores, mas também profissionais da saúde, personal trainers, arquitetos e engenheiros, entre outros profissionais que dependem de comunicação tiveram de se adaptar como sociedade, forçosamente tornando-se mais técnicos e talentosos em relação ao uso de recursos, plataformas e tecnologias.

Contudo, se a adaptação do professor às tecnologias for identificada como o único fator negativo, ainda haverá problemas no campo ensino-aprendizagem, especialmente em uma aula de aquisição de segunda língua. Então, muito mais importante do que aprender a dar uma aula digitalmente, o professor precisa olhar de volta para ele mesmo e perceber quais são as funções humanas, para que ele aplique elas dentro do planejamento didático. As duas funções humanas são o ato de exercitar a memória e a segunda é a função de socializar, impactadas pelo afastamento social gerado pela COVID-19.

### **2.1. Memória**

Com a redução do contato social, menos as funções básicas comunicativas sociais começam a ser trabalhadas, desde a nossa rotina até a aprendizagem de novos conhecimentos: o uso da memória. Conforme Cruz e Perrota (2021, p. 324) o motivo pelo qual todos estão conectados, e especialmente na pandemia, onde

milhões de usuários encontram essa necessidade em “estar online”, é sintoma de uma urgência da memória.

Este papel da mídia de estabelecer a agenda da sociedade, determinando o que deve ou não ser considerado assunto relevante, sozinho não explica esta urgência de construção de memórias que identificamos na pandemia do coronavírus. A emergência da memória como um dos fenômenos da contemporaneidade, a nosso ver, constitui o pano de fundo para esta necessidade de produção de narrativas que nos permite não só lembrar, mas até mesmo vivenciar esse tempo de enfermidade.

No repositório da *National Library of Medicine*, a neurocientista americana e estudiosa da memória Eve Marder, cujos artigos exploram temas como *o papel da escrita, a memória perdida, movimentos repetidos, autoria*, publica *The importance of remembering*. Nesse texto, ela lembra da vital função social da memória na aprendizagem.

Muito tem sido escrito sobre a importância de lembrar as lições da história [...] reconhecemos que nossa capacidade de viver nossas vidas depende de nossa memória e nossa capacidade de tomar decisões informadas [...] o papel da memória em nossas vidas cotidianas está mudando à medida que passamos para um universo dominado pela tecnologia, no qual usamos telefones e outros dispositivos para armazenar e acessar informações que antes mantínhamos em nossas cabeças. Talvez isso seja um progresso, mas não tenho certeza (MARDER, 2017 p. 1 – Tradução minha).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Much has been written about the importance of remembering the lessons of history [...]we recognize that our ability to live our lives depends on our memory and our ability to make informed decisions [...]the role of memory in our everyday lives is changing as we move into a technology-dominated universe in which we use phones and other devices to store and access information that we once kept in our heads. Perhaps this is progress, but I am not sure. (MARDER, 2017, p. 1)

Assim, além da representação da tecnologia como uma incerteza sobre o progresso, a professora a caracteriza como uma ameaça para a função social que é a de lembrar. A ideia da representação está ligada ao ato de “se lembrar”, que, por sua vez, é função essencial da vida social e simbólica da espécie humana. “Se lembrar” diz respeito a voltar a um momento que não é o agora, e que retoma parte de uma experiência já vivida e também o domínio sobre ela. Dentro do plano didático, isto pode se ilustrar com o professor realizando perguntas sobre o que aconteceu anteriormente ou o que andam conversando nas últimas aulas, traçando um trajeto enquanto articula a experiência vivida com o novo e a experiência do que ainda não foi aprendido para acessar novos tópicos. O ponto lembrado pode ser um evento, uma recordação específica, um raciocínio pontual, que auxilie e projete a comunicação em língua estrangeira, isto é, tornar a revisão um ato rememorar para o uso de língua. Segundo Preto-Souza (2019, p. 49)

O ato de “se lembrar” ocorre quando existe a distância temporal “é esse intervalo de tempo, entre a impressão original e seu retorno, que a recordação percorre”. (RICOEUR, 2007, p. 37). Nesse sentido, o ato de recordação relaciona-se à busca de um ponto de partida para o percurso da recordação. A visão de que “o conhecimento do tempo é o ponto mais importante”. (RICOEUR, 2007, p. 38) confirma a tese de que a noção de distância temporal é inerente à essência da memória, e assegura a distinção do princípio entre memória e imaginação. Nesse sentido, a verificação dos lapsos de tempo confere o aspecto da racionalidade à recordação, pois transforma o ato e ação de “recordar numa espécie de raciocínio.” (RICOEUR, 2007, p. 38)

Nos estudos de aquisição de segunda língua (ASL), Stephen Krashen é mais amplamente conhecido por sua hipótese de “entrada compreensível” (CHIN LIN, 2008, p. 115), que sugere que os alunos adquirem a linguagem a partir de linguagens que estão “um pouco além” de seu nível atual de competência. Porém, se recordarmos o primordial de H. Jenkins (2008), de que existe um motivo para a cultura ser mercadologicamente do jeito que ela é,

percebe-se que a cultura, assim como o indivíduo/aluno, é moldada pelo afeto. Importa, assim, refletir sobre a *teoria do filtro afetivo*, de Stephen Krashen. Ao relacionar a teoria de Krashen com a paixão dos alunos, esteja ela em filmes, músicas ou jogos, Chin Lin (2008, p. 115; 127 – tradução minha) destaca que:

[...] na Aquisição de Segunda Língua (ASL), muitos fatores no sucesso dos alunos na aprendizagem de línguas devem ser associados às condições emocionais dos alunos. A paixão do aluno de língua de participar da aula e da confiança no encorajamento dos alunos pode decidir a realização da ASL. [...] os professores devem se familiarizar com os princípios que constroem o filtro afetivo e colocá-lo em prática.<sup>3</sup>

A teoria do filtro afetivo de Krashen faz-nos aproximar uma abordagem associativa e informativa. Se pensarmos a aula de inglês, o movimento associativo e informativo valoriza o aluno, pois valoriza o seu conhecimento relativo ao uso da internet, sites, dicionários online, isto é, aquilo que o lembra sobre a sociedade mercadológica e tecnológica em que vive (JENKINS, 2008). Por outro lado, isso permite que o professor esculpa suas habilidades comparativas, explore opiniões, convicções pessoais, conhecimentos compartilhados, ao mesmo tempo que torna óbvio o domínio deles mesmos sobre o uso das tecnologias. A língua se torna outro conhecimento com outras competências, encorajando os alunos à participação e à agência, valorizando individual e coletivamente a forma particular que pensam a cultura atual.

Nesse sentido, quanto mais a interatividade torna a sociedade de consumo democrática e participativa, mais ela é capaz de promover a boa comunicação numa sala de aula ERE. Isto ocorre

---

<sup>3</sup> [...] in Second Language Acquisition (SLA), much key factors of learners' success in language learning should be associated to the student's emotional condition. A language learner's passion of participating the class and confidence from teachers' encouragements can decide the accomplishment of their SLA teachers ought to familiarize themselves with the principles that make up the affective filter hypothesis and put into practice. (CHIN LIN, 2008, p. 115-127)



pois, na visão de Henry Jenkins (2008), atualmente a humanidade vive condicionada ao que ele chama de “determinismo tecnológico” (JENKINS, 2008). Por outro lado, também vive sob a condição de uma “participação coletiva” (JENKINS, 2008) guiada e estruturada pela transformação desses produtos midiáticos, o que analogamente podemos observar no ERE. Isso indica que constantemente tanto alunos e professores modificam suas atuações e têm suas performances afetadas pelas condições sociais e culturais atuais, com destaque no acesso rápido às informações como uma delas, de modo que associem a falta de informação com um dilema a ser resolvido.

As produtoras de livros didáticos vêm tentando aproximar a realidade do aluno com o mundo exterior de uma maneira que faça sentido, como destaca Matos (2018, p. 180) “[...] o livro didático passou por diferentes transformações, tendo o seu uso e função alterados a depender do contexto em que estava inserido”, contudo, muitos dos assuntos e como eles combinam dentro do livro ainda parecem destoar. Por outro lado, parece relevante reforçar o papel do livro como recurso, ainda que a desconexão do material com a realidade do aluno interfira em como será modelada a articulação dos saberes na performance entre discentes-docentes.

## **2.2. Socialização**

Devido ao Covid-19, as aulas também estão exprimindo uma segunda urgência das funções humanas: a socialização. Parece importante recordar que a interação é chave para o intercâmbio sociocultural, isto é, sem participação ou troca não há memória histórica e, portanto, o ensino sofre evidentemente prejuízos. Ainda sobre o ERE, conclusivamente, alguns pesquisadores demonstram aspectos negativos sobre essa modalidade interativa, como a questão socioeconômica relativa à infraestrutura dos discentes; às condições materiais desiguais e instáveis que não haveriam numa sala de aula e à preparação técnica do docente que precisa adaptar-se a um novo rol de recursos digitais. Conforme o quadro dos

impactos positivos e negativos que Rondini et al. concebe no contexto privado do ERE.

Positivos: mais tempo de estudo e pesquisas, processo de produção das aulas com mais qualidade. Negativos: a falta da troca de experiência com os companheiros de escola, o domínio dos recursos tecnológicos, o excesso de informação via grupos da escola/pais/alunos pelo WhatsApp (RONDINI et al., 2020, p. 52).

A partir do sorteio de bolsas para estudantes sem renda, o NELE destaca uma preocupação com a igualdade socioeconômica ainda que seja um centro de estudos que, desde seu princípio, se preocupe financeiramente e pedagogicamente com a recompensa e formação dos bolsistas-ministrantes. Durante a procura do cursos, os alunos são informados pela coordenação sobre questões infraestruturais básicas para a realização das aulas. Segundo as diretrizes, caso o participante/aluno opte por não estar com a câmera ligada, o ministrante poderá atribuir-lhe falta na aula. Ele precisa também de atestado, no caso de saúde, ou de um informativo sobre a falta de acesso à internet para que esta falta não seja homologada.

Esta rigidez serve para alinhar os participantes à urgência da interação, já que este é uma das categorias prejudicadas na pandemia. Se a aprendizagem, conforme Vygotsky não é “[...] uma mera aquisição e informações, [ela] não acontece a partir de simples associação de memória [...]” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 1), mas sim um processo “[...] interno, ativo e interpessoal” (NEVES; DAMIANI, 2006, p. 1), ao mesmo tempo ela precisa estar engendrada na “[...] trama ideológica semiótica da sociedade (NEVE; DAMIANI, 2006, p. 6). Nesse viés, para refletir a socialização, precisa-se, além da interação entre indivíduos, uma revisão semiótica sobre a aplicação didática a partir da articulação com o conteúdo no texto. Por um lado, talvez seja sempre um desafio nos conselhos de educação avaliar esses materiais como fiéis à realidade social em que todos vivem (MATOS, 2018). Por

outro, para Matos (2018, p. 179), no entanto, deve haver uma “[...] nova forma de estudar e organizar os temas dos livros didáticos”, ajustando as condições temporais, tecnológicas, mercadológicas e culturais. A autora sugere que, ainda que editoras produzam conteúdos incongruentes ao público, eleger textos e tópicos, organizar a execução de competências com determinadas nuances temáticas mais intensificadas faz parte da performance do professor, e também, é o que torna-o/a indispensável no mundo tecnológico. (MATOS, 2018). Isto, por outro lado, não dispensa uma crítica a um maior rigor na edição do material didático, porém, este é circunstancial e datado, mais ou menos atualizado.

A despeito do livro didático, o professor tem o poder de singularizar e pessoalizar a experiência do aluno haja vista os conteúdos do texto, e isto é uma habilidade que merece atenção e prática. Destarte, o cumprimento da socialização parece articulado com o quanto o professor coloca a rotina, a vida social, as tradições, a arte, a ciência, os produtos midiáticos, os hábitos para dentro do plano didático, engajando os alunos a manifestarem como esses “objetos externos” lhe afetam. Como relata Ana De Araújo (2019, p. 9), a respeito tanto da concepção de *aplicação de atividades* e de resultados *na atuação/planejamento* do professor sobrevive “[...] a concepção de que planejar é apenas determinar o que se vai fazer. E mesmo quando se fala na obtenção de resultados, para o professor, esses resultados são as boas colocações nas avaliações externas”. Então, em vez de buscarem resultados quantitativos, os alunos precisam de atividades (componente externo) que os faça olharem para suas vidas e experiências (componente interno) desempenhando uma reflexão sobre o que são, o que gostam, o que fazem e o que pensam sobre e utilizando o livro apenas como recurso, assim como as tecnologias o são.

### **Considerações Finais**

A integração das tecnologias de informação à realidade didática é um elemento que se torna cada vez mais presente no

currículo escolar. Outro fator importante de se reconhecer sobre a pandemia é que ela tornou não só as oficinas de capacitação, como também as *Jornadas do Nele*, em eventos do modo *online*. As *Jornadas Do Nele* são encontros que acontecem duas vezes ao ano, objetivando engajar os ministrantes a compartilhar atividades e aprender com práticas docentes entre ensinamentos de línguas que com frequência não se atravessam. Um ponto positivo das Jornadas é que o cruzamento de idiomas e cursos diversos permite que os ministrantes de francês, por exemplo, repensem as suas práticas pedagógicas através de materiais dos ministrantes do italiano e vice-versa.

Experiências como as jornadas e as oficinas redimensionam como os bolsistas e ministrantes lidam com novas habilidades no contexto digital, e também como esses devem lidar com o processo criativo na sequência didática, demonstrando como alunos alcançam seus objetivos comunicativos. Dentre as novas aptidões contam a pesquisa, a capacidade de estruturação e combinação intermediária e as temáticas transdisciplinares, que vêm deliberadamente acelerando processos de assimilação e associação epistemológica. Para De Lima, Bastos e Varvaski (2020, p. 4)

As plataformas digitais de aprendizagem estão facilitando muitas experiências com a forma, a estrutura e a substância da educação tradicional (PARKER; VAN ALSTYNE; CHOUDARY, 2016). Os resultados da globalização incluem a integração da pesquisa, o crescente mercado de trabalho internacional para acadêmicos e cientistas, o crescimento das empresas de comunicação e o uso da TIC.

De certa forma, o afastamento social exigiu que os docentes administrassem a tecnologia e possuísem uma experiência epistemológica e associativa entre os saberes da área e as informações atualizadas no espaço *online*, cruzando, assim, a performance do professor enquanto ensina e enquanto vive e compreende a realidade. No papel de professor, o domínio tecnológico pode facilitar o acesso e a mobilidade ao meio digital, tornando atividades mais efetivas ou

eficazes. O canal afetivo, porém, é o maior fator a influenciar o sucesso da aula de línguas, já que é ele que motiva e dá significado à participação e à interação interpessoal.

Assim, o isolamento social e a tecnologia promoveram um exercício distinto do que já vinha acontecendo, operando numa lógica dialética, transdisciplinar e rotacional de como compreendemos e transformamos os saberes. A metamorfose docente de práticas presenciais em práticas digitais trouxe ao instituto de letras da UFRGS a oportunidade de reflexão e especialização sobre conhecimentos tecnológicos e pedagógicos, estendendo a experiência prática do estudante de Letras em um momento crítico do ensino. Além disso, reforçou a busca pelo intercâmbio de experiências críticas/singulares, contemporâneas e afetivas.

Concluiu-se a importância do ato de recordação, sobretudo, na forma das palavras, na sequência narrativa dos temas abordados, nos temas que devem desenvolver e envolver impressões e emoções na segunda língua. No entanto, dessa experiência se exige um interesse pela verdade pessoal do aluno sobre os tópicos. A socialização e a troca com os colegas sobre essas impressões ajudam a construir um ambiente de “participação coletiva”, de confiança pela via do afeto e de agência, que curam os prejuízos e traumas ligados à pandemia.

## Referências

DE ARAÚJO, A.V. Repensar a prática docente no planejamento diário. *In: Anais VI CONEDU*. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/57981>>. Acesso em: 19/06/2023.

DE LIMA, C.; BASTOS, R.C.; VARVAKIS, G. Plataformas Digitais De Aprendizagem: *Uma Revisão Integrativa Para Apoiar A Internacionalização Do Ensino Superior*. *In: Educação em Revista*. Belo Horizonte. v..36, 2020

DENARDI, D. A. C. MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. *Impactos Da Pandemia Covid-19 Nas Aulas De Inglês*. In: Ilha do Desterro v. 74, nº 3, p. 113-143, Florianópolis, 2021. Disponível em: Mídias digitais nas aulas de língua inglesa | Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies (ufsc.br)

DOWBOR, L. *Tecnologias do Conhecimento: os desafios da educação*. São Paulo: Vozes, 2001.

FIALHO, L. M. F.; NEVES, V. N. S. Professores em meio ao ensino remoto emergencial: repercussões do isolamento social na educação formal. In: *Educ. Pesqui*: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/F9qCnFrgWnhtkpgjpZcpSfS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jun. 2023.

JENKINS, H. *Cultura da Convergência*. São Paulo: Aleph, 2008.

LIN, G H. C. Pedagogies Proving Krashen's theory of Affective Filter. In: Hwa Kang Journal of English Language and Literature. 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED503681.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MARDER, E. The importance of remembering. In: *Elife*. 2017. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5577906/>. Acesso em: 19 jun. 2023

MATOS, J. V.G. O livro didático, a língua inglesa e a elaboração de materiais. In: IV seminário de formação de professores de Língua Inglesa. Universidade Federal do Sergipe, 2018. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10058>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MORAES, L. *As tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa: uso e percepções dos docentes*. Dissertações. Universidade Federal de Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br> Acesso em: 19 jun. 2023.

NEVES, R.de A., DAMIANI, M.F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. In: *UNIrevista (UNISINOS)*, São Leopoldo, 2006.

Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br:8080/handle/prefix/5857>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PAIVA, V.L.M.O. A identidade do professor de Inglês. In: APLIEMGE. Uberlândia: APLIEMGE, 1997. Disponível em: <https://www.veramenezes.com/identidade.htm>. Acesso em: 19 jun.2023.

PERROTTA, I.; CRUZ, L. S.. Objetos de Quarenta: *Urgência de Memória*. In: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/YysSHGSGw9nJvQ7RRXtLnjM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 19 jun. 2023.

PRETO-SOUZA, A. Representação, Memória e Cultura: a composição do universo indígena em *Meu Querido Canibal*, de Antônio Torres. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2019. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200582/001103889.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 jun. 2023.

RODRIGUES JUNIOR, J.F.; VÉRAS, S. C. L. M. A. Comunicação, a Colaboração e o Diálogo pela Web: *uma Evidência*. In: Anais do IV Congresso sobre Tecnologias na Educação. Recife, 2019. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/ctrl/article/view/8885/8786>, Junho. Acesso em: jun. 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia Do Covid-19 E O Ensino Remoto Emergencial: *Mudanças Na Práxis Docente*. In: Interfaces Científicas e Educação, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57> Acesso em: jun. 2023.

UFRGS.BR/NELE, 2023. Disponível em: [https://www.frgs.br/n\\_ele/?page\\_id=289](https://www.frgs.br/n_ele/?page_id=289). Acesso em: jun. 2023. Sem autor: NELE.

# Ensino e prática de leitura em língua inglesa como língua adicional: considerações e práticas

Caroline Girardi Ferrari<sup>1</sup>

## 1. Introdução

Imagine a seguinte situação: você é um professor de línguas adicionais recém-formado, em seu primeiro emprego, e recebe uma lista de conteúdos a serem trabalhados com determinadas turmas. Provavelmente, neste contexto, você se questionará “como trabalharei isso?” - quando não “por que trabalhar isso?” -, sabendo da sua sobrecarga e da realidade enfrentada por muitos de seus alunos, que, em grande parte, situam-se longe das condições ideais de aprendizagem. Pesquisas recentes (BBC NEWS Brasil, 2021; Silva, 2022; Instituto Órizon, 2023) sugerem que o Brasil está em constante defasagem em relação a bons níveis de alfabetização, literacia e hábitos de leitura. Nos dados relatados pelo Instituto Órizon (2023), inclusive, afirma-se que a compreensão textual do brasileiro é, em média, literal, restringindo-se à interpretação de frases curtas. Silva (2022), por sua vez, atesta que um alto percentual da população brasileira atinge níveis altos de vulnerabilidade social, o que gera espaço para pouco ou nenhum hábito de leitura. Considerando esses contextos, qualquer professor que passa pelos exemplos anteriormente mencionados se questionará, naturalmente, qual a importância de uma aula de línguas adicionais perante tamanhas dificuldades.

Engana-se quem responderia a tais questionamentos apontando uma falta de importância às aulas de línguas adicionais

---

<sup>1</sup> Doutoranda e Mestra em Letras (Estudos da Linguagem – Psicolinguística), Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul caroline.ferrari@ufrgs.br



no ensino básico. Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 2000), as aulas de línguas adicionais possuem a responsabilidade de, assim como aulas de língua portuguesa, promover o letramento, envolvendo práticas de leitura e escrita tanto na língua materna, quanto na adicional. Ou seja, além de entrar em contato com uma língua adicional, o aluno também tem a oportunidade de reforçar e melhorar suas habilidades de leitura e escrita. O ensino de uma língua adicional, nesse contexto, nada mais é do que fornecer condições para que os indivíduos formem-se como cidadãos críticos, capazes de exercer suas habilidades de leitura e escrita ativamente na sociedade (Schlatter, 2009).

Ao refletir sobre tais ideias, notamos que uma aula de língua adicional é, na realidade, muito mais do que um momento para praticar lições gramaticais ou listas de vocabulário. De que adianta, afinal, conhecer o repertório linguístico, mas não saber utilizá-lo ativamente em situações de comunicação? Sem dúvidas, este repertório também é parte importante para de fato conhecermos uma língua, mas não devemos esquecer de inseri-lo na prática, em situações significativas de comunicação. Schlatter e Garcez (2012, p. 14) sugerem que “A aprendizagem acontece na interação com o outro e em vivências significativas com o conhecimento;”. Apropriando-se disso, podemos sugerir que, através do contato com a língua em uso, espera-se que o aluno seja capaz de não somente refletir sobre o seu aprendizado linguístico, mas também sobre o mundo a que ele é exposto naquela situação de comunicação, ampliando seu repertório linguístico, cultural e social.

Uma boa aula de línguas adicionais, portanto, deve se propor a expor e incentivar o aluno a situações de interação e comunicação, de forma relevante à vivência do aluno na sociedade. Uma das formas mais efetivas e práticas de atingir tal objetivo em uma aula é através de práticas de leitura. Conforme Schlatter (2009, p. 13), “Ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa criada pelo gênero discursivo.”, ou seja, através de propostas de leitura em sala de aula, o aluno será exposto a diversas situações do mundo que, para serem interpretadas, requerem um posicionamento ativo do

leitor perante o que lê. Para a autora, a leitura é uma habilidade que requer decodificação, participação, uso e análise sobre um texto. Desse modo, exercendo a leitura em todas as etapas mencionadas, o leitor será capaz de inserir-se melhor e de forma mais completa na sociedade. Com isso, cabe ao professor refletir sobre as suas práticas para inseri-las, de forma coerente, ao contexto do ensino de línguas adicionais. E isso, sabemos muito bem, não é uma tarefa fácil.

Durante a faculdade, somos preparados teoricamente para enfrentar os mais distintos contextos de ensino, trabalhando com a aprendizagem de teorias e técnicas interdisciplinares para efetivar momentos significativos de ensino e aprendizagem. No decorrer de nossos estudos, inclusive, temos a oportunidade de desafiar-nos através da prática. Nos estágios curriculares, sob a orientação dos nossos professores, nos colocamos em sala de aula com o objetivo de praticar as teorias e as técnicas que tanto nos dedicamos a estudar no período da graduação. Porém, em nossas primeiras aulas, percebemos que os desafios da prática são tantos, que as poucas horas de estágio obrigatório exigidas pela graduação jamais nos darão o preparo necessário para de fato aprendermos a lidar com a realidade encontrada na sala de aula.

Portanto, torna-se ainda mais difícil o trabalho com línguas adicionais quando o profissional está em início de carreira, dada a pouca prática e os desafios gerais encontrados na realidade das escolas. Há, porém, formas de contornar esta realidade e de refletir ainda mais sobre as nossas práticas, ainda em contexto de graduação. Além das diversas disciplinas, dos estágios docentes, e dos cursos que somos orientados a realizar na universidade, há os projetos de extensão, que nos permitem a possibilidade de ir a campo e conhecer a realidade do ensino para além dos momentos de estágio docente. O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) da UFRGS nada mais é do que um desses projetos, com o propósito de oferecer à comunidade cursos livres de diversos idiomas.

Neste artigo, abordaremos o contexto de ensino encontrado em turmas de Língua Inglesa do NELE. Nestas turmas, geralmente encontramos alunos adultos de diferentes contextos e idades, que

optaram por estar ali e possuem um forte interesse por aprender uma língua adicional. Nelas, temos uma rica oportunidade de praticar o que estudamos durante a graduação e aprender ainda mais sobre como ser um bom profissional. Como um laboratório de professores, o NELE nos possibilita complementar nossa experiência docente, formando-nos profissionais do ensino melhores e mais experientes.

Tome como exemplo a carga horária de um estágio docente, que muitas vezes se concentra em cerca de 20 horas, perante à carga horária de um semestre do NELE, totalizada em 52 horas por turma. Em 20 horas, divididas em períodos de uma ou duas horas-aula, pouco conseguimos trabalhar de forma contínua. Cabem, neste contexto, pequenas tarefas e atividades que se encaixam no pouco tempo em sala de aula e permitem certa retomada de uma semana para outra. Pensemos, agora, nas práticas de leitura e escrita permitidas neste contexto. Dificilmente um professor conseguiria conduzir atividades de leitura de textos mais extensos por inteiro, no período letivo, concomitantemente à condução dos demais conteúdos programáticos. No contexto do NELE, por sua vez, possuímos encontros semanais de quatro horas-aula, o que permite um trabalho mais extenso e detalhado sobre os conteúdos programáticos e complementares, de interesse adicional às turmas. Trata-se, deste modo, de uma excelente experiência para praticarmos o ensino de um idioma adicional e aprendermos sobre o exercício da docência.

Isto posto, relataremos aqui algumas experiências de práticas de leitura em língua inglesa em turmas de diferentes níveis do NELE. Nestas práticas, realizamos a leitura em extensão de duas obras adaptadas a aprendizes de inglês como língua adicional, amplamente conhecidas como *Graded readers*. As obras foram escolhidas a partir dos níveis e gostos pessoais dos alunos de cada turma e, com base em suas escolhas, dois projetos de ensino foram planejados. Os projetos, descritos a seguir, foram desenvolvidos de forma concomitante às aulas do semestre letivo, ou seja, os

conteúdos programáticos do semestre foram trabalhados junto às temáticas trazidas pela leitura.

Na seção seguinte, organizada em duas subseções, detalharemos, em cada uma, os projetos, suas estruturas, as leituras realizadas, algumas aulas e os produtos finais propostos. Após, em nossas considerações finais, trataremos dos resultados encontrados de forma geral, abordando os benefícios e as limitações encontradas no decorrer dos projetos. Também buscaremos construir uma reflexão acerca dos benefícios trazidos pela construção de projetos de leitura em aulas de línguas adicionais, a partir do *feedback* dos alunos sobre suas práticas de leitura na língua adicional.

## **2. Propostas de projetos de ensino**

Com base no cenário apresentado na seção anterior, serão introduzidas, aqui, duas propostas de trabalhos de leitura em língua inglesa. Todas foram desenvolvidas e aplicadas durante o período de um semestre letivo do NELE, em diferentes níveis de ensino de inglês. Cabe ressaltar que as propostas foram desenvolvidas concomitantemente ao conteúdo programático do curso, que se baseia em livros didáticos selecionados especificamente para os níveis. Sendo assim, os trabalhos de leitura foram acrescentados aos conteúdos programáticos das turmas, dividindo a leitura e suas tarefas de interpretação de acordo com o decorrer do semestre letivo.

Todas as propostas aqui apresentadas centram-se na leitura de um *Graded reader*, ou seja, de um livro adaptado para aprendizes de inglês em determinados níveis. Optamos por este tipo de material para leitura devido às suas características facilitadoras para aprendizes de línguas adicionais. Todas as turmas trabalhadas nas unidades eram compostas por alunos adultos, majoritariamente trabalhadores. Sabemos que a leitura de um material autêntico traz inúmeros benefícios a qualquer leitor; porém, sabemos também que este tipo de leitura demandaria muito mais tempo do que o que obtemos durante o período de um semestre. Assim, consideramos

que a leitura de um livro adaptado ao aprendiz pode gerar curiosidade e incentivo para que o aluno, de forma autônoma, busque o material autêntico para leitura independente.

O objetivo principal de todas as propostas, portanto, centra-se em ler um livro adaptado inteiro em língua inglesa. Entretanto, como cada proposta foi construída para diferentes turmas, em diferentes níveis, cada uma possui objetivos específicos de acordo com os conteúdos trabalhados concomitantemente e as temáticas propostas pelas narrativas.

Em seguida, apresentaremos as propostas de leitura através de relatos de experiência. Para cada proposta serão apresentados os perfis das turmas, as leituras sugeridas, os objetivos específicos das propostas, a estrutura dos projetos e a organização de algumas atividades, e os resultados obtidos em cada projeto.

## **2.1 Anne of Green Gables**

Neste projeto, desenvolvido com duas turmas de Inglês 6, de nível Pré-Intermediário, trabalhamos com a leitura do *graded reader Anne of Green Gables*, recontado por Anne Collins (Editora Pearson, 2002). Este livro é uma adaptação do livro canadense *Anne of Green Gables*, de Lucy Maud Montgomery, para aprendizes de inglês em nível inicial a pré-intermediário. Na época, notou-se que as turmas possuíam grande apreço por filmes e séries de TV, trazendo o assunto para discussão durante as aulas. Assim, pensamos que poderia ser interessante sugerir aos grupos a leitura de um livro que inspirou uma série muito comentada na época, *Anne with an E*.

O livro propõe a história dividida em uma introdução e 11 capítulos curtos, com cerca de 4 a 5 páginas. Sendo assim, organizamos a atividade em 12 aulas, estabelecendo a leitura de um capítulo por semana. Em todas as aulas, combinávamos de conversar sobre cada um dos capítulos, propondo que os alunos teriam a oportunidade de comentar livremente a sua experiência de leitura. Como objetivo principal do projeto, estabelecemos a leitura do material proposto e o aperfeiçoamento de estratégias de

leitura em língua inglesa. Como objetivos específicos, propusemos (i) conhecer e praticar o vocabulário de cenários urbanos e interioranos e de cinema; (ii) discutir aspectos específicos sobre a leitura, como personagens, cenário, trama etc.; (iii) escrever uma pequena releitura da história em um novo contexto.

O livro trata da história de uma jovem órfã, chamada Anne, adotada por engano por um casal de irmãos em uma região interiorana do Canadá. Embora seja uma leitura geralmente classificada como infantojuvenil, a narrativa de Anne aborda diversas temáticas densas até mesmo para um leitor adulto, como a criação de vínculos familiares, o aprimoramento de relações interpessoais, crescimento e amadurecimento, e morte. Tratam-se, portanto, de temáticas densas abordadas de forma leve, adequadas para o contexto do ensino.

A seguir, detalharemos a organização do projeto, a descrição de algumas aulas e a sua avaliação final.

### ***2.1.1 Organização do projeto***

O projeto se iniciou a partir da segunda aula do semestre. Nesta aula, utilizando o livro didático, trabalhamos com o vocabulário de natureza e ecologia, contrastando com os cenários urbanos em que vivemos atualmente. Ao final da aula, apresentamos aos alunos o *trailer* da série de televisão *Anne with an E*, que trazia cenas de diversas experiências interioranas, com abundância de elementos naturais. A partir do vídeo, utilizando questões norteadoras, debatemos sobre qual a preferência dos alunos: viver em um contexto semelhante aos urbanos da atualidade ou em contextos semelhantes ao do vídeo. Após, apresentamos a proposta de leitura aos alunos, contextualizando-a como um livro de narrativa interiorana, lançado em 1908. Juntos, lemos a introdução da história, e discutimos se a leitura seria pertinente e interessante para as turmas. Em ambas, os alunos demonstraram interesse em realizar a leitura. Em nosso debate,

diversos comentários também surgiram devido à fama da série de TV, o que também motivou o interesse dos alunos.

A partir desse momento, combinamos a leitura de um capítulo por semana, até a finalização do *graded reader*. Em todas as aulas seguintes, programamos um momento de discussão da leitura, geralmente ao final da aula. Neste momento, diferentes técnicas eram utilizadas para que os alunos falassem sobre as suas experiências. Geralmente, tais técnicas utilizavam recursos de vocabulário ou gramática trabalhados em aula, fazendo com que o momento de discussão exigisse a prática do conteúdo trabalhado durante a aula. Sendo assim, o momento de discussão da leitura nada mais era do que outra atividade de prática linguística, para além da prática de leitura.

Na terceira aula, por exemplo, uma atividade de revisão de conteúdo foi planejada de modo que os alunos falassem sobre o livro. Na aula anterior, havíamos trabalhado o vocabulário de cenários rurais. Portanto, no início da aula, os alunos foram convidados a reconhecer elementos trabalhados na aula anterior a partir de cenas da série *Anne with an E*, baseada no livro *Anne of Green Gables*. Após, iniciamos um debate sobre o cenário da série e, posteriormente, sobre o capítulo de introdução do livro, lido conjuntamente na aula anterior. Ainda nesta mesma aula, objetivava-se trabalhar o conteúdo gramatical de artigos definidos e indefinidos. Para isso, partimos de exemplos do próprio texto que estava sendo debatido, discutindo, por exemplo, a importância e as mudanças de sentido do uso de partículas como *a*, *an*, e *the*. Dessa forma, a aula centrou-se na discussão da leitura proposta, partindo dela para atingir e praticar outros conteúdos programados.

A mesma estrutura foi seguida nas aulas seguintes. Na quarta aula, por exemplo, um dos objetivos era o de trabalhar o vocabulário de animais domésticos e selvagens. Para esta mesma aula, havia sido combinado que os alunos leriam o primeiro capítulo de *Anne of Green Gables*. Ali, iniciamos a aula com um jogo de memória de animais costumeiramente estudados em aulas de línguas adicionais, para, posteriormente, introduzirmos o

vocabulário de classes de animais (répteis, insetos etc.). Após, partimos para a discussão do primeiro capítulo de *Anne of Green Gables*, motivados pelo vocabulário de animais. Como a história se passa no interior de uma cidade, a primeira pergunta motivadora aos alunos foi se houve alguma menção a animais no decorrer do capítulo. A partir desta pergunta, iniciamos a conversa sobre a experiência e as expectativas de leitura da turma.

Na quinta aula, que se centrava em gerar debates sobre morar em cidades interioranas ou urbanas, a discussão sobre a leitura foi introduzida a partir do cenário do livro: a cidade fictícia de Avonlea. Após realizarmos atividades do livro didático que se centravam no debate sobre cidades urbanas, os alunos foram convidados a debater sobre as imagens da cidade fictícia, verificando se essas imagens se referiam a uma cidade urbana ou interiorana. Após, acessamos juntos o website <<https://welcomepei.com/feature/avonlea-village/>> e lemos a introdução da página sobre a cidade. Nesta aula, o tópico gramatical estudado foi sobre os diferentes usos da palavra *like*, utilizada como um verbo ou como uma preposição empregada para descrições (*be like*). Com isso, após a visita ao *website* e a leitura da sua introdução, os alunos foram convidados a produzir enunciados utilizando questões com a partícula *be like* para incitar respostas descrevendo Avonlea. Posteriormente, conversamos sobre o segundo capítulo do livro, lido por eles durante aquela semana.

Atividades semelhantes foram propostas em todas as aulas seguintes, até a finalização do livro. Ao planejar as aulas, semanalmente, de acordo com os conteúdos programáticos do material didático utilizado, havia uma forte preocupação em encaixar as temáticas de cada capítulo às aulas programadas. De certa forma, o que se buscava era que as discussões sobre a leitura fossem relacionadas de forma significativa à aula, permitindo encadeamentos entre as atividades. Assim, também percebemos que havia maior motivação para que os alunos acompanhassem a leitura, dado que determinadas atividades seriam realizadas em aula a partir dos acontecimentos de cada capítulo.



Para finalizar a leitura e o semestre, uma atividade avaliativa foi planejada e realizada com os alunos. As últimas unidades do material didático adotado tratavam sobre a temática de cinema. Neste contexto, trabalharíamos vocabulário especializado relacionado ao universo cinematográfico, tópicos gramaticais como *reported speech* e condicionais. Havia também, como objetivo comunicativo, a prática da habilidade de produzir comentários descritivos sobre filmes e a arte cinematográfica em geral. Com isso, buscamos planejar um exercício avaliativo que reunisse os conteúdos programáticos à leitura realizada, o que não seria complicado dado que o livro já foi adaptado para versões cinematográficas no passado e, mais recentemente, para uma famosa série de televisão.

Unindo ambas as temáticas, centramos nossas aulas finais no tema de *blockbusters*. No livro didático, para trabalhar com o vocabulário de cinema, havia sido proposto um texto sobre como roteirizar um bom *blockbuster*. A partir desse texto, somado às introduções gramaticais realizadas durante as aulas, os alunos foram solicitados, como avaliação final do curso, a projetar um *blockbuster* baseado na história lida, *Anne of Green Gables*. Nesta atividade, os alunos possuíam total liberdade para adaptar a história que leram, ou para criar uma nova história com os mesmos personagens, para qualquer gênero cinematográfico. A história deveria ser apresentada em um pequeno texto de, no máximo, dois parágrafos, descrevendo e resumindo o que aconteceria no filme roteirizado por eles. Para orientar os alunos, uma série de construções utilizadas para falar sobre cinema foi retomada e sugerida para que fosse utilizada nos textos, por exemplo: “*The film is a comedy/drama/sci-fi/etc about .....; It’s set in .....; It’s directed by ..... and the stars are .....; One of the best scenes is .....; It has a happy/surprise/sad ending: .....; I think this film would be a blockbuster because .....*”.

Como resultado, os alunos apresentaram ideias muito criativas em suas avaliações, adaptando os personagens para o contexto de histórias famosas como “O Senhor dos Aneis”, “Harry

Potter”, “La Casa de Papel”, “Comer, Rezar e Amar”, “Nasce uma Estrela”, entre outros. Houve também alunos que escreveram histórias novas a partir dos personagens de *Anne of Green Gables*, inserindo-os em diferentes cenários, como em histórias de terror, romance e suspense. Além de terem a oportunidade de pensar criticamente sobre a história lida, os alunos também puderam se apropriar dos elementos que lhes chamaram atenção, aproximando-os aos seus gostos pessoais e exercitando a sua criatividade. Em relação às construções linguísticas, o exercício também teve êxito, dado que todos os textos demonstraram prática e domínio sobre os conteúdos trabalhados durante o semestre.

Na última aula, os alunos também puderam apresentar suas propostas de *blockbuster* para a turma, debatendo e trocando ideias sobre as suas criações. Ao conversarmos sobre o exercício e sobre a finalização da leitura, os alunos demonstraram satisfação com ambos, visto que, para muitos, esta havia sido a primeira experiência de leitura de um livro inteiro em língua inglesa. De forma geral, todos se mostraram motivados a continuarem exercendo este hábito em semestres posteriores.

## 2.2 Death on the Nile

Dois semestres após o projeto de *Anne of Green Gables*, realizamos um projeto semelhante com as mesmas turmas, quando alunos de Inglês 8, nível Intermediário. Posteriormente, no semestre seguinte, conduzimos o mesmo projeto com outra turma do mesmo nível. Neste projeto, realizamos a leitura do *Graded reader* de *Death on the Nile*, recontado por Nancy Taylor, lançado pela Editora Penguin. Tal história é uma adaptação do famoso *Death on the Nile* de Agatha Christie, um clássico das histórias criminais e de mistério. Por serem alunos de nível Intermediário, optou-se por escolher uma história relativa a este nível, classificada pela editora como destinada a alunos em nível Intermediário ou Intermediário-Avançado. Cabe ressaltar, também, que o título foi escolhido a partir de interesses dos alunos. Como a professora já os

conhecia e sabia que havia um interesse em atividades de leitura, todos foram questionados, no início do semestre, sobre gêneros que os interessavam naquele momento. O gênero policial acabou sendo um consenso entre os alunos das turmas.

A versão adaptada de *Death on the Nile* é organizada em um capítulo introdutório e 5 capítulos longos, contendo entre 10 e 20 páginas cada. Sendo assim, diferentemente do projeto anterior, em que líamos um capítulo por semana, projetamos aqui a leitura de um capítulo a cada duas semanas. Ou seja, a cada duas aulas, discutíamos a leitura proposta. O projeto, portanto, tomou 12 aulas do semestre, sendo as duas primeiras como introdução da leitura, e as demais como aulas em que tratávamos de aspectos da obra e discutíamos os capítulos.

Assim como o projeto anterior, nossos objetivos mantêm-se muito parecidos. De forma geral, buscamos possibilitar aos alunos a leitura de uma obra extensa em língua inglesa, ampliando e melhorando suas habilidades de leitura. De forma específica, buscamos (i) conhecer e praticar o vocabulário policial e de crimes; (ii) discutir aspectos específicos sobre a leitura, como personagens, cenário, trama etc.; (iii) escrever uma pequena releitura da história em um novo contexto.

*Death on the Nile* é uma história que narra os acontecimentos de uma jovem da classe alta britânica, Linnet Ridgeway. Após o seu casamento, ela e seu marido partem em uma viagem pelo Nilo, quando um assassinato acontece. Assim como na maioria das histórias de Agatha Christie, grande parte da narrativa aborda o trabalho de investigação de um detetive sobre o crime central. Para o contexto do ensino, trata-se de um tipo de história interessante por despertar curiosidade e interesse. De certa forma, obras como essa possibilitam que o leitor participe do processo criativo, pois durante a leitura constroem-se hipóteses sobre os possíveis assassinos e suas motivações. Sendo assim, trata-se de uma escolha proveitosa para projetos de ensino, dado que diversas atividades podem ser realizadas, periodicamente, motivando a criatividade dos alunos e o debate entre a turma.

### 2.2.1 Organização do projeto

O projeto foi organizado da mesma forma que o primeiro descrito aqui. Em todas as aulas, buscamos inserir tópicos relacionados à leitura de forma significativa, sejam eles sobre os personagens, o cenário, os diálogos, ou qualquer outro aspecto textual. Destacamos que, neste projeto, os capítulos eram discutidos quinzenalmente. Porém, nas aulas intermediárias, elementos da leitura também eram inseridos para que os alunos se motivassem e relembressem o que já havia sido lido.

Para iniciar as discussões, partimos do primeiro tema disponibilizado pelo livro didático utilizado nas aulas: milionários. Coincidentemente, o material partia da temática de ‘ser milionário’ para tratar do vocabulário de qualidades pessoais e do conteúdo gramatical de modais de obrigação. Após debatermos o conteúdo proposto pelo livro, assistimos ao *trailer* do filme *Morte no Nilo*, de 2022. A partir do *trailer*, conversamos sobre os personagens, suas possíveis características pessoais e, mais especificamente, sobre a personagem principal, a milionária Linnet. Após a discussão sobre o filme, lemos, juntos, a introdução do livro, que trazia uma pequena descrição sobre a história da obra, seu contexto e a biografia da autora. A partir disso, os alunos foram encorajados a discutir suas expectativas para a leitura deste semestre.

Na aula seguinte, para revisar os conteúdos estudados anteriormente (modais de obrigação), estabelecemos atividades em que os alunos, através do que conheciam sobre os personagens principais da história, deveriam criar enunciados utilizando os modais. Por exemplo, sabendo que Linnet era uma jovem milionária que seria assassinada, os alunos eram questionados sobre o que ela deveria fazer para se proteger, incitando o uso de estruturas como *must*, *should*, e *used to*.

Atividades semelhantes foram desenvolvidas em todas as aulas seguintes, centradas na discussão dos capítulos, ou intermediárias entre as discussões. Cabe ressaltar que o *graded reader* possuía uma linguagem considerada complexa pelos alunos.

Portanto, atividades intermediárias foram consideradas importantes para manter a motivação da turma perante a leitura, que era um exercício desafiador para muitos alunos. Notando que a leitura poderia ser desafiadora para a turma, desenvolveu-se um diário conjunto de leitura. Neste diário, construído em uma página do *Google Jamboard*, os alunos publicavam, quinzenalmente, notas sobre quem poderiam ser os assassinos e o porquê desses personagens serem suspeitos, conforme suas interpretações. Nas aulas em que discutíamos os capítulos, portanto, este diário nos auxiliava a guiar a discussão, dado que, conforme o andamento da obra, o diário se tornava um mapa mental sobre a interpretação de cada leitor.

Encaminhando-nos ao final do semestre, quando os alunos estudavam o conteúdo de Condicionais Reais e Hipotéticas, finalizamos a leitura do quinto capítulo da obra. Neste capítulo, ocorre o detalhamento de toda a investigação do detetive sobre o crime, bem como sua resolução e encaminhamentos dos personagens. Neste momento, realizamos também a atividade final do projeto. Nela, uma sequência de exercícios foi proposta, para que depois um exercício de produção textual fosse desenvolvido. Cabe ressaltar que todas as atividades foram enunciadas pela professora e realizadas pelos alunos em língua inglesa. Aqui, por conveniência, optamos por apresentar a maioria delas de forma traduzida. Nos exercícios, os alunos foram incitados sobre os aspectos importantes na investigação de um crime. Assim, foram questionados, por exemplo, (i) “Em uma história criminal, que tipos de informações sobre os personagens e sobre o contexto são importantes para resolver o crime?”; (ii) a partir de uma lista de elementos chave da história *Death on the Nile*, “Quais elementos você investigaria com mais atenção? Por quê?”; e (iii) Divida os personagens mais importantes em sua leitura em três grupos: possíveis suspeitos, pessoas com álibi, e pessoas que não são suspeitas e nem possuem álibi.

Por final, após as atividades, os alunos deveriam escrever um pequeno texto posicionando-se como os detetives da história. No

texto, os alunos seriam os detetives no caso de Linnet e deveriam detalhar alguns aspectos da investigação. Para a construção do texto, algumas perguntas motivadoras foram disponibilizadas (*How would you conduct this investigation? What would you do to find out who is the murderer? Would you use technology? What kind of technology would you use?*). Note que todas as perguntas utilizavam estímulos condicionais, incentivando que os alunos exercitassem as condicionais, estudadas ao final do semestre, no exercício de escrita. Também motivados por uma unidade sobre tecnologia no material didático utilizado durante o semestre, os alunos foram incentivados a usarem sua criatividade na história, trazendo elementos de tecnologia moderna para a investigação, caso desejassem.

Mais uma vez, resultados muito positivos foram notados nos exercícios finais do projeto. Textos criativos e inovadores foram apresentados a favor de uma rápida resolução do crime de Linnet. Alguns alunos mantiveram-se nos padrões do detetive Poirot, na década em que a história acontece, enquanto outros trouxeram a história para a atualidade, inserindo o uso de tecnologias recentes para facilitar a investigação, como câmeras de segurança e leitores de impressões digitais. O uso das estruturas linguísticas estudadas no decorrer do semestre também foi satisfatório, visto que as perguntas motivadoras incentivavam o seu uso.

Para a prática das habilidades orais, os alunos foram incentivados a apresentarem suas soluções para a investigação na última aula, em poucos minutos. Além de apresentarem, os alunos também trouxeram comentários favoráveis aos exercícios realizados e à leitura. Grande parte da turma entrou em consenso sobre os desafios de ler uma história como *Death on the Nile*, especialmente por ser longa e por possuir construções linguísticas mais complexas. Entretanto, todos apontaram ser um exercício que permite muito aprendizado, por exigir a prática linguística tanto nos momentos de leitura e interpretação, quanto nos exercícios realizados durante as aulas, no decorrer do semestre. Em relação à experiência de leitura propriamente dita, os alunos demonstraram

interesse em continuar buscando materiais para exercer a leitura em língua inglesa para além do contexto de ensino e cultivando este hábito como algo rotineiro.

### 3. Considerações Finais

Neste artigo, buscamos apresentar duas propostas didáticas voltadas às práticas de leitura em aulas de língua inglesa como língua adicional, no contexto de ensino do curso de língua inglesa do NELE/UFRGS. Tais propostas foram desenvolvidas de forma conjunta aos conteúdos programáticos do semestre letivo, de modo a complementar e/ou introduzir os conteúdos trabalhados pelo livro didático adotado, de forma mais dinâmica e integrada às práticas de comunicação. No primeiro projeto descrito, realizamos a leitura do *graded reader Anne of Green Gables* em duas turmas de Inglês 6; no segundo, lemos o *graded reader Death on the Nile*, em duas turmas de Inglês 8.

Os dois projetos seguiam estruturas semelhantes, prezando pela leitura das obras por inteiro, no decorrer de todo o semestre. Como objetivo principal, estabelecia-se a leitura de uma obra em língua inglesa. Como objetivos específicos, havia o aprendizado e a prática de vocabulário específico das obras, a discussão de aspectos narrativos das histórias e a escrita de um trabalho em formato de releitura. Nos dois projetos, os alunos se responsabilizavam por ler os capítulos como tarefa de casa, semanalmente ou quinzenalmente. Durante as aulas, além de serem discutidos aspectos da experiência de leitura de cada capítulo, o conteúdo das histórias era relacionado e trabalhado conjuntamente aos conteúdos programáticos do semestre. Assim, a atividade de leitura tornava-se algo além de um exercício extraclasse, envolvendo os conteúdos aprendidos e possibilitando relações para além das obras.

Como resultados, percebemos que os dois projetos atingiram seus propósitos. A maioria dos alunos conseguiu realizar a leitura das obras por inteiro e demonstrou bom aproveitamento das

atividades realizadas durante o semestre. Em todas as turmas, houve participação dos alunos nas atividades, com resultados positivos em relação ao domínio do vocabulário, das estruturas textuais, e das construções gramaticais trabalhadas. Ao final, realizando as atividades avaliativas, também encontramos resultados surpreendentes quanto à apropriação dos alunos sobre as temáticas propostas. Durante as aulas, os comentários por eles realizados exibiram reflexões críticas e posicionamento enquanto leitor. Da mesma forma, as atividades avaliativas propostas geraram produtos que demonstravam apropriação perante a leitura, ativação de conhecimentos prévios e interlocução entre o conteúdo da obra, o conteúdo programático do semestre e as suas realidades de mundo.

Avaliando as atividades realizadas, os projetos aqui delineados permitiram que os alunos expandissem suas experiências com a língua adicional, visto que muitos acreditavam não ser possível, naquele momento, ler uma obra de forma extensiva, na língua em que aprendiam. Com o acompanhamento realizado durante as aulas, possibilitou-se que crenças como essa fossem desconstruídas, incentivando os alunos a buscarem outros materiais para leitura, de acordo com as suas preferências pessoais.

Projetos como esses corroboram a importância do incentivo à leitura nas aulas de uma língua adicional. Além de positivar a visão dos alunos em relação ao seu próprio conhecimento e aprendizado, trabalhos de leitura permitem práticas linguísticas mais complexas, acesso a diferentes empregos da língua, reflexão de aspectos culturais e sociais e oportunidade de aprender conteúdos formais através da língua em uso. Há também o benefício de inspirar e estimular os alunos a adotarem a leitura como um hábito que vai além do ambiente da sala de aula.

Assim, buscamos encorajar o desenvolvimento de projetos de leitura em aulas de língua adicional, reconhecendo-os como recursos valiosos para promover práticas linguísticas significativas e enriquecedoras. Propostas como essas podem englobar os mais diversos gêneros textuais e as mais variadas perspectivas de



interesse dos alunos. Nelas, sugerimos que a leitura não seja apresentada como algo desconexo das aulas, e nem seja utilizada somente como um pretexto para o ensino de conteúdos formais. Com os projetos apresentados, notamos que atividades de leitura contextualizadas em sala de aula podem possibilitar aos alunos práticas linguísticas mais sensíveis e interculturais, refinando a experiência do aluno e propiciando a aprendizagem como um ambiente de interconexões.

Schlatter e Garcez (2012, p. 14) definem o ato de educar como “[...] permitir que a aprendizagem sobre o mundo, sobre si mesmo e sobre o outro aconteça para que possamos agir de maneira situada, diversificada, criativa, crítica e atuante no nosso dia a dia;”. Essa definição encapsula uma visão profunda do ato de educar, que vai além de simplesmente transmitir informações ou habilidades. É um processo que envolve possibilitar a aprendizagem sobre diversos aspectos do mundo, direcionado a capacitar indivíduos a agirem de maneira contextualizada e flexível em suas vidas diárias. Por meio dos projetos de práticas de leitura em aulas de inglês como língua adicional, é esse o tipo de ensino e aprendizado que queremos ressaltar, com o propósito de cultivar não apenas o conhecimento, mas também sensibilidade e compreensão intercultural, criatividade e pensamento crítico. Além disso, também buscamos incentivar um ambiente de ensino que permita que os alunos desenvolvam habilidades transcendentais aos limites da sala de aula e capacidades eficazes de lidar com desafios variados em suas vidas cotidianas.

## **Referências**

BBC NEWS Brasil. **OCDE: Brasil sofre com abismo em nível de leitura entre jovens de alta e baixa renda**. BBC NEWS Brasil. 2021. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-58578511>>. Acesso em 06 ago. 2023.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.** Brasília, 2000. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)>. Acesso em 06 ago. 2022.

INSTITUTO ÓRIZON. **Acesso à leitura ainda é desafio no Brasil. Como formar mais leitores?.** Pró-Saber SP. 2023. Disponível em: <<https://prosabersp.org.br/acesso-a-leitura-ainda-e-desafio-no-brasil-como-formar-mais-leitores/>>. Acesso em 06 ago. 2023.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009. Disponível em: < <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=571561886003>>. Acesso em 06 ago. 2023.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.** Erechim: Edelbra, 2012. 176 p.

SILVA, Dayana Cristina Sales da. **Literacia familiar em crianças de escolas públicas antes e durante a pandemia da Covid-19.** Orientador: Cintia Alves Salgado Azoni. 2022. 123f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52020>>. Acesso em 06 ago. 2023.



## **Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE): um espaço de formação e pesquisa**

Júlia Thomas<sup>1</sup>  
Luiza Virti Bozzetto<sup>2</sup>

### **Introdução**

O Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) trata-se de um projeto de extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que tem como objetivo ofertar o ensino de diversas línguas estrangeiras (inglês, espanhol, alemão, francês, italiano, grego, latim, japonês e russo), e um curso de escrita criativa em língua portuguesa a um preço acessível para a comunidade em geral. Além disso, o curso se propõe a ser um espaço de formação e pesquisa para os graduandos e pós-graduandos do Instituto de Letras da UFRGS.

Somos bolsistas-ministrantes no projeto há mais de cinco anos e, durante esse período, pudemos aprender muito com o que experienciamos no curso. O NELE foi um dos primeiros espaços em que atuamos como professoras de italiano e isso possibilitou o aprimoramento de nossas práticas em sala de aula - através de cursos de formação, discussões com colegas e a própria prática docente. Sempre dizemos aos nossos alunos de italiano que “só se aprende a falar uma língua, falando” e o mesmo podemos dizer sobre a docência: “só se aprende a ensinar, ensinando”.

É evidente que as reflexões que tivemos no curso de Letras foram fundamentais na nossa formação, mas a possibilidade de começar a atuar na profissão ainda durante a graduação foi o que

---

<sup>1</sup> Júlia Thomas – Mestre em Linguística Aplicada, graduada em Licenciatura em Letras - português e italiano (jjuliath@gmail.com).

<sup>2</sup> Luiza Virti Bozzetto – Graduada em Licenciatura em Letras - português e italiano (luiza.v.bozzetto@gmail.com).

nos proporcionou sermos as professoras que somos hoje: mais seguras para ensinar e disponíveis para aprender e pesquisar sobre a docência. Por isso, neste breve artigo, pretendemos discorrer sobre algumas experiências que vivenciamos no NELE, relatando de que modo o curso influenciou na nossa formação como profissionais da educação.

## 1. Espaço de formação e pesquisa

Mencionamos em nossa introdução que o objetivo principal do NELE é ser um espaço de formação de professores, visto que oportuniza a primeira experiência de sala de aula para muitos graduandos em Letras. É indispensável ressaltar, contudo, que a possibilidade de realizar pesquisa neste projeto é algo que contribui muito em nossa formação. Isto é, quando falamos em formação docente, não se trata apenas de inserir graduandos em sala de aula e oportunizar a primeira experiência como professores, mas também de ensinar-nos a ser pesquisadores.

Como professoras pesquisadoras, estamos em constante formação. Em sala de aula, somos curiosas e criativas, buscamos elaborar materiais didáticos novos e que proporcionem dinâmicas diferentes, além de projetos que façam os alunos produzir verdadeiras obras no final do curso: livros de literatura escritos totalmente por eles, apresentações instigantes sobre aspectos culturais da língua, vídeos criativos, episódios de podcasts, relatórios... Esses são apenas alguns exemplos de produções realizadas pelos nossos alunos, sempre com a nossa ajuda. Tudo isso só é possível porque o NELE é um espaço que nos permite também **tentar**, com muitos acertos e eventuais erros, os quais nos ajudam a aprender. Isso também é pesquisa.

No entanto, a pesquisa evidentemente não se restringe à prática: é necessária uma reflexão teórica, que é muito presente entre todos que atuam no projeto, professores e coordenadores. A reflexão teórica e as práticas são compartilhadas em reuniões, conversas nos grupos de WhatsApp, mensagens privadas entre

professores e diversos cursos de formação. O NELE também realiza semestralmente um evento de seminário em que professores apresentam relatos de projetos de ensino, materiais didáticos e pesquisas realizadas no projeto.

Além disso, existem projetos de pesquisa mais formais em andamento nos cursos do NELE, como trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, que muito provavelmente só são possíveis de serem realizados graças ao projeto. Buscaremos relatar brevemente como foi a experiência de uma de nós ao realizar pesquisa para o trabalho de conclusão de curso e para a dissertação de mestrado. Em ambos os casos, a coordenadora aprovou de imediato a aplicação das pesquisas e, inclusive, estimulou que fossem realizadas.

O primeiro foi um trabalho de conclusão de curso, em que uma turma do sexto semestre de italiano foi palco para a geração de dados de uma análise sobre a reescrita de textos e o *feedback* fornecido por bilhetes orientadores. Nesta pesquisa, os alunos produziram textos para uma tarefa de leitura e produção textual e foram convidados a realizar a reescrita com base em critérios de avaliação previamente elaborados e os bilhetes orientadores da professora. Todos os alunos da turma foram convidados a participar através da assinatura de um termo de consentimento, podendo recusar a proposta; contudo, todos quiseram participar.

A pesquisa demonstrou que os alunos puderam aprimorar muito os seus textos através dos bilhetes, que fornecem um *feedback* detalhado, além de ressaltar os aspectos positivos de cada produção. Muitas vezes, com a falta de tempo para um olhar mais detalhado para os textos dos alunos, professores tendem a verificar apenas a parte gramatical. Os resultados da pesquisa contribuíram, portanto, para mostrar que a produção escrita deve estar a serviço da configuração de uma interlocução, dado que “usamos a língua para fazer coisas no mundo” (Clark, 2000) e para criar pontes com os nossos interlocutores (Bakhtin, 2006).

A segunda pesquisa que será relatada neste trabalho faz parte da dissertação de mestrado de uma de nós, que, apesar de não ter

sido aplicada diretamente no curso, teve como objeto de análise o livro didático de italiano utilizado no NELE. A pesquisa teve como objetivo principal analisar três livros didáticos, que trabalham com a produção escrita em suas atividades, para verificar se abordam a proficiência através de tarefas, que são “[...] um “convite” para o participante usar a língua em diversos contextos, desempenhando papéis com variados propósitos e distintos interlocutores” (Brasil, 2020, p. 31).

Após a análise, constatou-se que poucas atividades de produção textual dos livros analisados convidam o estudante a desempenhar uma ação social, escrevendo a um interlocutor específico e colocando-se como enunciador de uma situação comunicativa. Portanto, são poucas atividades dos livros que se alinham ao modelo de tarefas. Mas isso não significa que os livros didáticos não sejam adequados para trabalhar com a produção textual, pois existem modificações que podem ser realizadas pelos professores para aprimorar essas atividades.

Assim, a pesquisa colaborou com o ensino de italiano ao analisar atividades de livros didáticos, mas também contribuiu ao elaborar tarefas de leitura e produção textual para refletir sobre aspectos importantes no ensino da proficiência escrita. O NELE foi essencial no processo de realização dessa pesquisa, visto que foi através da prática docente que foi constatado que seria importante estudar mais sobre a análise e a elaboração de material didático no ensino de italiano como língua adicional. Além disso, nossas práticas em sala de aula nos permitiram ter um maior conhecimento sobre o que é mais adequado em materiais didáticos para estimular os alunos a escrever e aprender italiano.

É importante ressaltar também que há uma troca no ambiente acadêmico, pois ao mesmo tempo em que o NELE permite a realização de pesquisas, nós retornamos isso ao projeto em forma de contribuições para a comunidade de alunos e professores. Aos alunos, pois são participantes ativos do aprendizado e adquirem muito conhecimento com as pesquisas; e aos professores, pois

aprendem muito mais sobre didática ao aliarem as suas práticas à reflexão teórica.

Quando se trata da importância do NELE em nossas experiências como professoras, é muito importante ressaltar que, para além de um espaço de ensino e aprendizado, esse é um espaço de pesquisa. Infelizmente não são todos os cursos de idiomas que permitem essas experiências, mas o NELE sempre foi e sempre será um projeto adequado para isso, visto que foca na formação de professores. Na próxima seção, buscaremos exemplificar melhor algumas práticas que realizamos em nossas aulas de italiano, as quais também estão relacionadas aos nossos estudos nas áreas de linguística aplicada e didática.

## **2. Explorando a criatividade: projetos e materiais didáticos**

Para além da realização de pesquisas, as salas de aula do NELE também fornecem, graças à carga horária adequada e à liberdade de organização de projetos e do cronograma formativo, a possibilidade de criação de materiais completos e aplicação de projetos de média duração. Somos adeptos ao uso do livro didático, pois esse também é fruto de pesquisas por parte de seus organizadores, mas as nossas aulas não se restringem à mera aplicação de regras gramaticais presentes hoje na gramática normativa da língua italiana. Partimos já de uma escolha detalhada de livro didático que englobe não somente a gramática, mas também a cultura de países que têm o italiano como língua falada e tópicos que possibilitem a prática da conversação.

Essa escolha certamente é feita igualmente por outros cursos de língua, mas frequentemente, para reduzir custos, esses cursos organizam previamente um cronograma com muitas unidades (e, conseqüentemente, muitos conteúdos programáticos) em um curto período de tempo. O NELE oferece tempo e espaço para, além do uso de livros didáticos, a construção de conhecimentos a partir da exploração de *casos* (contraposto a um simples elencar de *exemplos*)



e a criação de unidades didáticas pensadas a partir de materiais autênticos em língua italiana.

Em uma sala de aula de ensino de língua, a reflexão linguística sempre conduz a definições que se atrelam a sentenças e enunciados, que podem ser classificados (em relação à sua função) em duas formas: *caso* e *exemplo*. Na prática, “enquanto o *exemplo* tem a função de, a partir de uma definição, elencar possibilidades do que foi explicado, o *caso* funciona como um dado para a construção de um conceito” (Gil e Simões, 2015). Dessa forma, o *exemplo* aparece de forma ilustrativa, induzido através um entendimento (ou regra) já exposto, enquanto o *caso* é apresentado inicialmente como meio para a dedução de um entendimento, de uma regra que se pode aplicar a outros casos. Como se pode pressupor, o uso de *casos* a partir dos quais deduzir e construir conhecimento demanda mais tempo e mais conhecimento didático do professor, enquanto o uso de *exemplos* demanda menos tempo, mas também menos esforço por parte do aluno, o levando a somente aplicar algo já exposto.

O NELE, a partir do tempo disponibilizado para as aulas e da liberdade de aplicação de teorias ligadas à reflexão linguística, possibilita que trabalhem com *casos*. Um exemplo de prática adotada em nossas aulas de língua italiana, graças a um conhecimento básico de cultura (que normalmente já faz parte da bagagem do aluno), é uma proposta para pensar a fonologia através do nome de marcas conhecidas. Em práticas feitas nas aulas de língua e cultura italiana, a análise dos casos referentes à pronúncia dos nomes das marcas Gucci e Versace, por exemplo, leva à construção do entendimento do som da letra *c* quando combinado com as vogais *i* e *e* como uma africada alveopalatal desvozeada [tʃ], enquanto, na língua portuguesa, a união da letra *c* com as vogais *i* e *e* leva a consoante a produzir uma fricativa alveolar desvozeada [s].

O mesmo processo ocorre com nomes italianos conhecidos, como Giorgio, em que a letra *g*, combinada com uma vogal *i* ou *e*, produz uma africada alveopalatal vozeada [dʒ], enquanto, em

Lamborghini, a letra *g*, combinada com a letra *h* e, posteriormente, uma vogal *i* ou *e*, produz uma oclusiva velar vozeada [g]. O uso desses *casos* para construir um entendimento em relação à fonologia da língua italiana (e suas diferenças em relação à fonologia da língua portuguesa) é mais útil e eficaz se comparado a uma simples exposição do funcionamento da pronúncia das palavras na língua estrangeira.

No mesmo sentido, para que os alunos continuem ampliando o conhecimento em relação à cultura italiana, temos como parte do nosso método o uso de documentos e textos autênticos, ou seja, “tradicionalmente, [...] aqueles que não foram feitos para fins didáticos, por exemplo, textos de jornal, revista, propagandas, entrevistas, programas de rádio” (Caltabiano, 1999). Esses recursos são fundamentais para a observação dos *casos* e da construção do entendimento durante nossas aulas, sendo selecionados minuciosamente seja pela sua temática abordada seja pelas estruturas linguísticas que os constroem. Durante o nosso percurso como docentes do NELE, houve espaço para que também pudéssemos praticar a elaboração de tarefas de compreensão de leitura, de reflexão linguística e de prática comunicativa a partir desses textos e documentos. Essas tarefas sempre foram parte de um projeto a médio prazo com objetivos relativos à cultura, à estrutura da língua e à prática oral e escrita.

Em modo ilustrativo, podemos comentar o projeto desenvolvido com grupos de segundo nível (A2). O objetivo principal era de que, ao final do mencionado projeto, os alunos soubessem já, em uma situação de necessidade, compreender anúncios de imóveis disponíveis para aluguel por curto ou longo período (a ser usado eventualmente em uma viagem de estudos ou turismo para a Itália). Durante o período de desenvolvimento do projeto, conseguimos vincular o uso do livro didático e a leitura de anúncios e de descrições de lugares (textos encontrados sempre em plataformas reais de aluguel de imóveis). A partir desses anúncios, vimos em prática o uso de preposições usadas para informar a localização (“*a* Torino, *in* via Giovanni Zambelli”, por exemplo) até

o uso de preposições impróprias que contribuem para conquistar o candidato a inquilino (“vicino a diversi supermercati, accanto alla fermata degli autobus”). Os materiais elaborados para a compreensão das leituras possuíam perguntas que solicitavam o uso das preposições anteriormente usadas no texto, ajudando a fixar o uso destas graças à sua utilização no texto autêntico. Aspectos linguísticos que eventualmente desviavam do uso padrão da língua foram analisados durante as aulas.

Além dessa proposta aplicada em nível A2, o NELE nos possibilitou a criação de projetos mais longos em níveis avançados, que iniciaram no primeiro dia de aula do trimestre, com a proposta de cronograma e conversa com alunos, e foram se construindo até o momento da produção final e exposição no último dia do curso. Podemos citar, por exemplo, um projeto que foi realizado em uma turma de nível B1, já em seu último semestre de aulas. Foram realizadas, neste percurso didático, diversas atividades de leitura e análise sobre o livro *Pecore Nere*, uma obra composta de contos que tratam de assuntos como migração, multiculturalismo e identidade. Como produção final desse projeto literário, os alunos foram convidados a escrever um conto que tratasse de temáticas relacionadas à identidade e pertencimento, e a partir de seus textos elaboramos um livro que foi lido por toda a turma e comentado em um sarau no último dia de aula.

É possível perceber que não ensinamos a língua de modo isolado das situações comunicativas e dos aspectos culturais, por isso a literatura também está presente em muitas de nossas propostas didáticas. Santoro (2004) evidencia a importância em se trabalhar com a literatura de modo integrado ao ensino de língua, afirmando que, muitas vezes, ao focar em abordagens comunicativas, professores tendem a esquecer de textos com função estética, os quais devem ser mais valorizados, dado que também fazem parte da vida do estudante:

[...] Por exemplo, textos com função estética – muitas vezes negligenciados nos cursos de línguas estrangeiras ou deixados para

a parte final do percurso – fazem parte do nosso cotidiano: música, cinema e literatura estão presentes em nossa vida, estão cada vez mais acessíveis e são procurados pelos aprendizes também em língua estrangeira, portanto incluí-los na prática da sala de aula apenas espelha situações que vivemos habitualmente (2014, p. 45)

Além disso, textos literários são um ótimo modo de propor reflexões sobre as temáticas trabalhadas em aula, promover uma troca de opiniões e também ensinar aos alunos gêneros do discurso que eles talvez não produzirão com frequência em suas vidas, mas que estarão inseridos em diversos contextos linguísticos.

Dessa forma, ao possibilitar a criação de projetos que tenham como objetivo o uso prático e real da língua, e não somente uma mera reprodução de regras gramaticais e de completamento de lacunas, o NELE oferece espaço para a aplicação das teorias e dos métodos mais atualizados em relação ao ensino de línguas. Além disso, também oportuniza aos seus alunos um aprendizado a partir do contato direto com textos autênticos com os quais italianos têm contato diariamente, em contraponto aos textos produzidos para fins especificamente didáticos.

### **Considerações finais**

A partir do que foi relatado neste trabalho, ratificamos o que afirmamos a nível introdutório (e o que já conhecíamos antes do nosso período de docência) em relação ao Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (NELE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A proposta de ser um espaço de formação e pesquisa para alunos (sobretudo dos cursos de Licenciatura em Letras) da instituição em que se desenvolve cumpre-se perfeitamente, e isso se pode ser confirmado no grande número de professores que são inseridos no mercado de trabalho após um período de docência nesse projeto de extensão.

O resultado das nossas experiências materializa-se em alunos que, atualmente, possuem certificações de língua, frequentaram e

frequentam cursos na Itália ou então vivem no país devidamente inseridos a nível linguístico e cultural. No nosso cotidiano como professoras de italiano para estrangeiros, esse resultado afirma-se na nossa capacidade de elaboração de unidades didáticas com materiais autênticos, na nossa busca frequente por atualização e no aprofundamento dos nossos estudos e pesquisas na área da educação.

## Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Avaliação da Educação Básica. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020.

CALTABIANO, Maria Ap. **É Verdade Ou Faz-De-Conta? Observando A Sala De Aula De Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. Campinas, Unicamp, 1999.

CLARK, Herbert H. **O uso da linguagem**. Cadernos de tradução, Porto Alegre, n. 9, jan./mar. 2000.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Disponível em: <[https://www.unistrapg.it/profilo\\_lingua\\_italiana/site/descrittori\\_A2.html](https://www.unistrapg.it/profilo_lingua_italiana/site/descrittori_A2.html)> Acesso em: 25 jul. 2023.

GIL, Maitê; SIMÕES, Luciene. **Casos e exemplos na prática escolar de reflexão linguística**. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 261-279, 2015.

KURUVILLA, Gabriella; SCEGO, Igiaba; MUBIAYI, Ingy; WADIA, Laila. **Pecore nere: raccontì**. Roma; Bari: Laterza, 2005.

SANTORO, Elisabetta. Task-based approach: a tarefa comunicativa no ensino do italiano como língua estrangeira. **Revista de Italianística**, São Paulo, v. 28, p. 40-54, 2014.

THOMAS, Julia. **O processo de reescrita guiado por bilhetes orientadores: um recurso de aprimoramento da proficiência no ensino de italiano como língua adicional.** 2020. 60 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

THOMAS, Julia. **Ensinando a escrita em italiano como língua adicional: um olhar para o livro didático e para a elaboração de tarefas.** 2023. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.



# Estudo do Latim: oportunidades e benefícios

Laura Rosane Quednau<sup>1</sup>

## Introdução

O presente trabalho trata do diferencial que o NELE representa para muitos graduandos e pós-graduandos, pois, para muitos, é a primeira chance de prática docente, ainda mais para o profissional de Latim, para quem o mercado de trabalho é restrito. Primeiramente, explicamos como é constituído o curso de Latim na UFRGS: na graduação e no NELE. Logo depois, discorreremos sobre as oportunidades que o profissional de Latim tem ao ministrar aulas no NELE, exercitando a prática da docência com alunos interessados em estudar aspectos linguísticos, culturais e literários, além de ampliar, através dos subsídios fornecidos pelo Latim, a sua compreensão sobre a língua portuguesa e as literaturas brasileira e portuguesa à medida que prepara e ministra as suas aulas.

## 1. Constituição do curso de Latim

Na UFRGS, o Latim é oferecido na graduação, no curso de Licenciatura em Português e Latim (licenciatura dupla, com duas habilitações, em Português e em Latim) e no NELE.

O curso de graduação em Latim conta com seis semestres de Língua Latina, um de Cultura Romana, quatro de Literatura Latina e dois de Prática de Ensino em Latim I. O graduando em Latim faz o seu estágio de prática de ensino no próprio curso de Letras, mas essa modalidade de prática é diferente da realizada no NELE: aquela, com alunos das disciplinas introdutórias de língua latina,

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
laura.mensagem@gmail.com



que são obrigatórias; essa, com estudantes que optaram por fazer o curso de Latim e estudar aspectos linguísticos, culturais e literários.

O curso de Latim no NELE trata principalmente de Língua Latina, mas também de Literatura Latina e Cultura Romana, e tem uma duração de dois semestres, em que os ministrantes, através de atividades interativas, divertidas e diversificadas, descortinam o mundo romano clássico.

O curso objetiva a aquisição básica da Língua Latina e a introdução de curiosidades literárias e culturais sobre a Roma Antiga. Em relação aos conteúdos linguísticos, são estudados princípios gerais da morfossintaxe latina: declinações, conjugações, palavras invariáveis; estruturas básicas da frase latina; origem latina do léxico português: etimologia, radicais, prefixos e sufixos latinos; frases latinas de uso atual; tradução de trechos de textos latinos de escritores clássicos. Em relação aos conteúdos culturais, são estudados mitos sobre a origem e a história de Roma; o sincretismo e religiosidade romana; o direito romano e suas influências; a educação em Roma; o uso e a referência do latim na atualidade, como, por exemplo, na saga de Harry Potter. Em relação aos conteúdos literários, são estudadas obras de escritores de diversas fases, como Plauto e o teatro, Catulo e suas poesias, Virgílio e a epopeia, Ovídio e as odes, Marcial e os epigramas, Fedro e as fábulas.

Para aquisição, entendimento e fixação dos conteúdos, são realizadas diversas atividades, como leitura e interpretação dos textos, versões de frases do português para o latim e, principalmente, traduções de textos do latim para o português. Também são utilizados jogos elaborados com ferramentas digitais, já que esse formato atrai os jovens e incentiva a interação entre eles.

Anteriormente, o curso de Latim era presencial. Nos anos de 2020 e 2021, durante o período da pandemia do Coronavírus, foi oferecido na modalidade on-line. Verificou-se, então, que essa modalidade era vantajosa por possibilitar que estudantes de outras cidades brasileiras pudessem fazer um curso de uma área carente no

Brasil. O desafio de lidar com ferramentas digitais, a necessidade de interação da turma em aulas on-line e a elaboração de atividades que substituam as aulas presenciais têm sido cumpridos com criatividade e maestria pelos ministrantes do curso.

## **2. Oportunidades do Latim no NELE**

Para o profissional de Latim, as opções de mercado de trabalho são restritas; neste sentido, o NELE tem importância fundamental, pois permite que o graduando ou pós-graduando exercite a prática da docência, além de poder trocar experiências com professores de outros idiomas. Esses dois aspectos são um diferencial para o estudante que tem oportunidade de ministrar aulas no NELE.

Em Porto Alegre, existe apenas uma escola que oferece Latim no seu currículo: o colégio particular Leonardo da Vinci. Segundo o que consta nas informações sobre a escola, oferece o estudo e conhecimento de diferentes línguas estrangeiras, bem como as culturas que envolvem suas práticas: Latim, Grego e Espanhol, além do Inglês. Uma só escola oferecendo Latim em relação ao conjunto das muitas escolas de ensino público e privado em Porto Alegre mostra que o licenciando ou pós-graduando em Latim da UFRGS precisa de outras oportunidades de colocar em prática o que aprendeu sobre o Latim. Daí, a importância do NELE para que esse ministrante tenha a sua primeira atividade de docência num curso em que os estudantes estão realmente dispostos a aprender sobre a língua, cultura e literatura latinas, pois estão fazendo este curso porque o escolheram, e não porque são obrigados, como ocorre em cursos que têm o Latim como disciplina obrigatória.

Os alunos do curso de Latim no NELE são muito participativos, trazem várias contribuições e interagem com os colegas, mesmo nas aulas on-line. Esse é um desafio para os ministrantes, mas é possível formar vários grupos durante a aula on-line, e o ministrante visitá-los visitando os grupos para orientar os trabalhos. Como não há um material didático específico, o ministrante tem liberdade de mesclar vários materiais,

dependendo da demanda dos alunos e da direção que o curso vai tomando, mas dentro de uma súmula de conteúdos pré-determinada. Os alunos também se interessam em fazer conexões da atualidade com o que eles estão estudando com a atualidade. Então, quando estão estudando, por exemplo, sobre a educação na Roma antiga, fazem uma comparação com o tipo de educação que temos hoje. Outro ponto importante a ser ressaltado é que fazem parte das aulas jogos educativos digitais, filmes e séries sobre o império romano. Como materiais adicionais, são disponibilizados para os alunos endereços de grupos de conversação, de sites de poemas e músicas em latim, de artigos, dissertações e teses sobre os temas abordados. Para verificação da aprendizagem, são solicitadas atividades de casa semanalmente sobre os conteúdos estudados, atividades de interpretação de textos literários e de assuntos culturais e, atividade avaliativa final sobre os conteúdos linguísticos.

Além disso, como o NELE oferece vários cursos de línguas estrangeiras e de Escrita Criativa para a comunidade de forma geral, o ministrante do Latim tem a chance de trocar ideias com outros ministrantes sobre formas de explicar o conteúdo, exercícios, jogos e, possibilidades de avaliação. Nos eventos que reúnem todos os ministrantes, pode apresentar trabalhos sobre a sua prática de docência e discutir temas de interesse para cursos de outros idiomas. O ministrante do NELE se sente-se mais preparado para apresentar trabalhos também em eventos como o Salão UFRGS -, que ocorre uma vez por ano e congrega ensino, pesquisa e extensão -, e em outros que tenham o objetivo de divulgar ensino e aprendizado de línguas. O Portas Abertas da UFRGS, que recebe os possíveis candidatos para o Concurso Vestibular, para que conheçam a universidade, é outro evento em que os ministrantes do NELE têm a chance de propor à comunidade externa apresentações de trabalhos, oficinas, mostras interativas, jogos educativos, etc. As Jornadas do NELE, além de servirem para o ingresso de novos ministrantes, são um espaço acadêmico para apresentação de trabalhos e troca de experiências.

É facultado também ao ministrante publicar trabalhos sobre a sua prática docente e extensionista. Esse é um ponto muito importante, porque as primeiras chances de publicação de trabalho são difíceis, já que normalmente, nos periódicos, é permitida a participação para publicação apenas de doutorandos e professores.

### **3. Benefícios do Latim para outras disciplinas**

As reações diante do Latim são as mais diversas: saudosismo, traumas, dificuldades, indicativo de cultura livresca, acessório à gramática portuguesa, exercício de raciocínio etc., ainda mais se pensarmos que seus primeiros registros são do século VII a.C., que foi a Língua do Império Romano e, assumido pelo cristianismo, ajudou a construir a cultura ocidental de forma determinante. Já no século III, S. Jerônimo traduz a Bíblia para o latim e, na Idade Média, seu ensino adquire caráter de universalidade. Na redescoberta da antiguidade operada no Renascimento, servirá como modelo sintático e de estilo. E hoje, qual é a importância de estudar Latim? Dois aspectos devem ser destacados numa tentativa de resposta:

Há uma rica literatura deixada pelo mundo romano, que não só nos permite o desfrute de autênticas obras de arte como estende seu alcance por outras áreas do conhecimento: pela historiografia, pela filosofia, pela antropologia, pela teoria literária em todos os seus matizes, pela ciência, pelo teatro. As obras literárias podem ser traduzidas, é certo, mas a tradução compromete muitas vezes o que existe de genuíno em uma obra.

Há o interesse linguístico pelo latim. Sendo uma das mais antigas línguas indo-europeias, da qual temos conhecimento pela documentação escrita, oferece-nos a solução de numerosas indagações que se referem ao conhecimento das línguas. Sendo, por fim, a língua-mãe dos chamados idiomas românicos (português, espanhol, catalão, provençal, francês, italiano, sardo, rético, dálmata, romeno), fornece-nos explicações para fenômenos aparentemente

inexplicáveis de nosso idioma e das línguas-irmãs do português. (CARDOSO, 2000, p. 10)

É muito importante termos a possibilidade de entender a obra no original: é uma visão mais rica e completa. Além disso, compreendemos muito melhor certos fenômenos linguísticos à medida que estudamos latim. Melhoram também a percepção etimológica, o raciocínio lógico e o vocabulário; entendemos melhor certas flexões regulares e as aparentes *exceções*. Conforme Viaro (1999, p. 7), “com o latim, vemos que as irregularidades e as temíveis exceções das gramáticas não são nem irregulares, tão pouco exceções. Tudo passa a ter uma lógica mais clara e previsível.” Vejamos alguns exemplos.

- *oclos* em vez de *óculos* é um fenômeno explicado pela síncope, que é o apagamento da vogal penúltima postônica, ou seja, o *u* da penúltima vogal é apagado e ocorre uma ressilabação, criando um início de sílaba complexo (*o.clos*). Este fenômeno já existia em latim, o que é atestado no *Appendix probi: oculus non oclus*. O *Appendix probi*, segundo Cardoso (2000, p. 8), era um curioso glossário anônimo destinado a corrigir possíveis desvios da norma culta que deveriam estar se tornando comuns. Ou seja, o objetivo era corrigir o que hoje é considerado uma variação linguística.

- *discente* e *docente* vêm respectivamente dos verbos *discere* (aprender) e *docere* (ensinar): aquele que aprende e aquele que ensina, resquícios do particípio presente do latim, como temos também *ouvinte* (aquele que ouve) e, *estudante* (aquele que estuda).

- *propaganda* e *agenda* vêm dos verbos *propagare* (propagar) e *agere* (fazer) e são formas do gerúndio do latim, indicando obrigatoriedade: as coisas que devem ser propagadas e as coisas que devem ser feitas.

- *aquilino* vem de *aquila* (águia). É interessante notar que as consoantes surdas intervocálicas são sonorizadas (k → g).

- *alado* vem de *ala* (asa).

- *espectador* e *expectador* vêm respectivamente dos verbos *spectare* (observar) e *expectare* (esperar). Relacionadas a essas palavras temos também *espetáculo* e *expectativa*.

- *oriente* e *ocidente* vêm dos verbos *oriri* (nascer; por isso, oriente = terra do sol nascente) e *occidere* (cair (em relação aos astros)).

- sobre a confusão ortográfica entre as palavras *sessão*, *cessão* e *seção*, Viaro nos dá uma explicação detalhada.

“*Sessão*” vem de *sessio*, do verbo *sedeo* “estar sentado”. Que fazemos numa sessão de cinema? Do mesmo radical *SED* temos a *sede* (com é aberto), que originalmente significa um local onde se pode sentar. Também a mesma palavra *sede* se transformou em *Sé*. Que dizer de uma pessoa sedentária? Não é aquela que não se movimenta, isto é, que só fica sentada? Quem preside é, do ponto de vista etimológico, aquele que se senta à frente dos outros (em latim *praesido*, com apofonia), donde a palavra *presidente*. Observe que em sessão, o radical *SED* passa para *SESS*. A transformação *D > S* dos participios latinos ocorre em muitos casos do português, por isso temos: *ofender* - *ofensa*, *pretender* - *pretensão*, *compreender* - *compreensão*, *ascender* - *ascensão*, *reprender* - *repreensão*. A palavra *sessão* aparece também em *obsessão*, que era o ato de estar sentado, atrapalhando a passagem de outros, donde a idéia de obstinação (esse mesmo prefixo *ob-* ainda se vê em *obcecado* “que tem algo que impede enxergar”, do radical *caecus* “cego” e *obstar* “estar de pé impedindo a passagem”).

“*Cessão*” vem de *cessio*, do verbo *cedo* “ceder, dar”. Daí dizer de uma *cessão* de direitos. Observe, como dito acima, que o radical *CED* passa para *CESS* (lembre-se: em latim *CE* se lia *KE*). Desse verbo temos *conceder* “dar tudo junto” e derivados como *concessão*. Não confundir esse verbo *cedo*, com outro, homônimo, que significa “andar”, donde temos muitos derivados: *proceder* é “ir à frente” (donde, *processo*, *procissão*), *retroceder* é “ir para trás” (donde, *retrocesso*), *exceder* é “ir para fora, transbordar” (daí *excesso*, *excedente*, *excessivo*).

“*Seção*” (ou na forma erudita “*secção*”) vem de *sectio*, do verbo *seco* “cortar”. Que é uma *seção* senão um departamento, uma parte cortada de um todo? Assim, no supermercado temos a *seção* de frios,

numa loja a seção de roupas femininas. O radical SEC é visível em dissecar “cortar em todas as partes” ou na matemática, na secante, aquela reta que corta a curva. Veja que nessa palavra ocorreu o mesmo que em “exceção”: o ti latino se transformou em ç (sobretudo nos sufixos nominalizadores -ição, -ação) ou em z, no português. O paralelo Z-Ç aparece em muitas palavras derivadas do latim: induzir - indução, deduzir - dedução, reduzir - redução, traduzir - tradução. Às vezes também há exemplos de T-Ç: secretar - secreção, perfeito - perfeição, isentar - isenção, cantar - canção. (VIARO, 1999, p. 10).

- expressões latinas podem ser encontradas facilmente na linguagem corrente: O advogado pediu um *habeas corpus*, O suspeito apresentou o seu *alibi*, O candidato está preparando o seu *curriculum vitae*, A renda *per capita* aumentou no estado, O professor recebeu o título de doutor *honoris causa* e várias outras. O latim está mais presente na nossa vida cotidiana do que imaginamos.

- uma curiosidade interessante: a marca de tênis ASICS não vem do inglês, mas é acrônimo de *Anima Sana In Corpore Sano*.

Na literatura, é importante também examinarmos o caminho percorrido por obras contemporâneas. Plauto (séc. II a. C.) escreveu *Aulularia* (ou *A comédia da Panela*), que serviu de argumento para *O Avarento*, de Molière (séc. XVII), e, posteriormente, para *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna (séc. XX). Esopo (século VI a.C), escritor grego, escreveu fábulas que serviram de argumento para as fábulas de Fedro (século I d.C.) e, posteriormente, para as fábulas de La Fontaine (século XVII).

Enfim, o Latim oferece uma ampla gama de possibilidades para estudiosos com objetivos diversos:

- traduzir e fazer análise gramatical;
- entender melhor fenômenos fonológicos, morfossintáticos e semânticos do latim ao português;
- desvendar a origem latina do léxico português;

- ler as obras originais (sem precisar recorrer constantemente a dicionários, compreendendo a língua latina *per se*, ou seja, pelo contexto);

- participar de grupos de conversação;
- ouvir canções e poemas em latim;
- elaborar atividades digitais, dinâmicas e interativas;
- descobrir os mistérios da literatura e da cultura romanas.

E o ministrante do Latim no NELE pode lançar mão de todos esses recursos para tornar as suas aulas interessantes e atraentes.

Viaro resume muito bem os benefícios do estudo do latim:

é preciso revitalizar o valor que o latim tem como um ótimo meio para aguçar a percepção etimológica das raízes do português, o exercício da análise sintática, o raciocínio lógico, a ampliação de vocabulário e a curiosidade para entender outros momentos históricos e o desenvolvimento das sociedades e do pensamento até os dias de hoje. As consequências, num segundo momento, aparecerão na compreensão mais clara da ortografia portuguesa, na solução lógica das flexões irregulares e das exceções, no questionamento da nomenclatura tradicional e no vasto repertório histórico-filosófico que o aluno adquirirá, estando, assim, pronto para estabelecer suas próprias analogias e defender seus pontos de vista com mais clareza. (VIARO, 1999, p. 12)

### **Considerações finais**

A primeira prática docente é de suma importância para os licenciandos; para o profissional do Latim, mais ainda, já que as possibilidades de trabalho são restritas. Desta forma, o NELE desempenha um papel muito importante ao possibilitar que o graduando ou pós-graduando em Latim possa ministrar aulas num curso de qualidade e que permite o entrosamento com outros ministrantes, para que possam trocar informações e experiências, opiniões e aprendizados adquiridos durante o decorrer dos cursos.

Ao exercitar a prática docente no NELE, o ministrante constata o quanto a sua visão sobre a língua portuguesa vai se ampliando à



medida que ele estuda latim para preparar as suas aulas e, através da prática real, em sala de aula (presencial ou *on-line*), aprende o passo-a-passo do processo de ensino-aprendizagem da língua latina e da interação com os alunos do curso, ao mesmo tempo em que as relações do latim com a língua portuguesa e a literatura portuguesa e brasileira são reavivadas e estimuladas.

## **Referências**

CARDOSO, Zélia de Almeida. **Iniciação ao latim**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000.

VIARO, Mário Eduardo. A importância do latim na atualidade. **Revista de ciências humanas e sociais**, São Paulo, Unisa, v. 1, n. 1, p. 7-12, 1999.

## *Via docentis: a importância do nele para a formação de um professor de latim*

Lucas Neves Costa<sup>1</sup>

### 1. O NELE & eu<sup>2</sup>

Este texto constitui um relato de experiência que almeja evidenciar a importância do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão (doravante: NELE) para a formação de um profissional de Letras, mais especificamente para a formação de um professor de latim e para o atual cenário de ensino desse idioma. Para início de conversa, convém explicitar que o conteúdo deste texto é fruto de uma experiência pessoal singular, vivenciada pelo autor deste escrito. Por esse motivo, tomo a palavra, assim mesmo, na primeira pessoa, a fim de ficar ainda mais próximo deste texto e de tudo o que ele representa.

Reconstruir o percurso que nos levou até a realização de um trabalho deveria ser uma tarefa constante. Afinal, além de fortalecer o processo de estudo, isso traz de volta à superfície aqueles propósitos iniciais que, em meio a tantas obrigações da vida, por vezes se escondem em um segundo plano. É isso que procuro realizar agora: pretendo apresentar um breve panorama, uma trajetória de estudos e vivências acadêmicas que foram permeadas pelo NELE.

Como nos ensina a prática acadêmica: é sempre necessário fazer um recorte. Determinar os fatores que me fizeram ser um professor implica deixar de fora muitas experiências. Preciso, no

---

<sup>1</sup> Mestre em Estudos da Linguagem (UFRGS). Graduado pela mesma instituição em Letras – Licenciatura, com ênfase em Latim e Literatura Latina. Ministrante do curso de Latim do NELE de 2018 a 2023.

<sup>2</sup> Este texto é dedicado à professora Dra. Monica Nariño, sem a qual nem o NELE nem o professor que escreve este relato existiriam. Obrigado, Monica, por tudo.

entanto, mencionar um fato que considero ser um embrião de uma carreira docente, um vislumbre do que estava por vir.

Talvez tenha sido assim para muitos de nós, professores, mas acolho o clichê simplesmente porque é verdade. Comigo foi no segundo ano do ensino médio, em um dia mais quente do que o normal, como tem sido ultimamente todos os dias de verão em Porto Alegre. Na ausência da professora de língua portuguesa e redação, acometida na época por alguma doença, fui eu que organizei, para os meus colegas, uma revisão do conteúdo para a avaliação de final de ano. No ano seguinte, essa prática tornou-se um hábito. E pronto. Aquela faísca acendeu uma chama que, desde então, só faz crescer. Não acredito em vocação para o magistério, no sacerdócio com o qual frequentemente se compara uma carreira docente, mas é inegável que a escolha por esse caminho profissional envolve certo fascínio pela prática e esperança pela transformação da sociedade em que vivemos.

Tendo isso em mente, ingressei no curso de licenciatura em Letras no ano de 2015. Naquele momento, a paixão pela disciplina de História levou-me a optar pela ênfase em Latim e Literaturas de Língua Latina. Escolha essa motivada pela mais pura curiosidade, pelo desejo de cursar algo diferente e de me especializar em um conhecimento que pouquíssimas universidades do país ofereciam. Mal sabia, na época, que eram solitárias as estradas para a Roma Antiga.

Quase sempre sem nenhum colega nas disciplinas avançadas de latim e de cultura romana, foi na monitoria acadêmica que encontrei interlocutores, ministrando aulas de reforço desse idioma no turno inverso da disciplina. Como monitor, constantemente me deparei com a falta de vontade e de estímulo dos estudantes em relação ao latim, circunstância que me levou a repensar a forma de estudar a língua e a literatura latinas. As atividades e dinâmicas de aprendizagem elaboradas para esses encontros, no entanto, encontravam limitações frente aos métodos e materiais utilizados nas aulas do idioma. Não era possível ir por um caminho muito diferente daquele já utilizado pelas

professoras e cobrado pelos mecanismos de avaliação das cadeiras. Pelo menos, não naquele momento.

Orientado pelas professoras Laura Quednau e Monica Nariño, assumi, no primeiro semestre de 2018, a responsabilidade de lecionar no curso de Latim do NELE (Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão). Nesse contexto, a fim de combater os índices de evasão que marcavam esse curso de língua clássica, a metodologia e o tempo de duração do curso de latim oferecido pelo NELE foram modificados. A missão era construir uma nova proposta de ensino, indo ao encontro das expectativas demonstradas pelos estudantes.

Partindo dos interesses individuais de cada aluno, eram elaboradas atividades que relacionavam o latim com diferentes áreas de conhecimento: literatura, cinema, direito, história, biologia, filosofia, religião. Os temas, por mais distintos que fossem, ajudavam a formar uma unidade de ensino coesa e coerente, integrando os estudantes e evidenciando a relevância do latim para o mundo contemporâneo. A experiência no NELE, construída semana a semana e aprimorada a cada semestre, instigou-me a explorar outra ponta do triângulo que fundamenta o fazer da universidade: a pesquisa.

Surgiu a necessidade de entender por que o latim não ocupava mais o lugar que, na minha opinião, ele merecia no meio acadêmico. A experiência no NELE era, eu sabia, uma oportunidade de transformar uma realidade; porém, eu precisava conhecer o percurso que havia nos levado até ali. Por esse motivo, abro espaço neste relato para apresentar, de modo mais técnico, o que aprendi com essa pesquisa, expondo um panorama sobre o ensino de latim ao longo dos anos em nosso país.

## **2. Breve histórico sobre o ensino de latim no Brasil**

Para evidenciar a importância do serviço oferecido pelo NELE, parece-me fundamental apresentar um breve panorama histórico sobre o ensino de latim no Brasil, expondo as principais transformações pelas quais o estudo dessa língua passou desde sua

instalação em terras brasileiras, em meados do século XVI, até os dias de hoje. Considerado, em princípio, como um conhecimento imprescindível para a formação cultural de um cidadão, o latim, aos poucos, perdeu espaço nos projetos que determinavam o *modus operandi* do sistema educacional, com profissionais lutando pela sua permanência nos currículos para mostrar a sua relevância. Um longo caminho foi trilhado até que se chegasse à situação que temos hoje, em que, de modo geral, a língua latina se manifesta principalmente em disciplinas de cursos de graduação em Letras ou em cursos livres. É desse percurso que buscamos dar conta a partir de agora.

## **2.1 *RatioStudiorum*: o latim a serviço da Igreja**

Não é exagero afirmar que a trajetória do ensino de latim no Brasil se confunde com a própria história da educação formal do nosso país: foi com a chegada dos padres jesuítas que esses processos começaram. Esses religiosos eram membros da Companhia de Jesus, ordem criada por Inácio de Loyola em um período no qual a Igreja Católica empenhava seus esforços na contrarreforma, “respondendo a eventos como a dissidência de fiéis, a perda de hegemonia e de domínio religioso em algumas regiões da Europa” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 54). Os jesuítas chegaram ao nosso país em 1549, na expedição de Tomé de Souza, a qual marca o início das iniciativas educacionais dos colonizadores.

A catequização era um dos principais objetivos dos membros dessa companhia, que se tornaram responsáveis pelas missões realizadas no Brasil. Não demorou muito para que os jesuítas instituíssem as primeiras escolas, com metodologias de ler e escrever. Catequizando ou atuando como tutores de governantes do império, a base da atuação educacional desses religiosos era a *RatioStudiorum*, uma espécie de manual que estabelecia a organização e a administração do sistema educacional, além de definir o currículo a ser seguido pelos professores da Ordem de Jesus.

Freire (2009, p. 180) define o sistema pedagógico dos jesuítas como “tradicional e literário”. De acordo com esse pesquisador, “o método de ensino utilizado pelos jesuítas era principalmente expositivo, livresco, com pouco ou nenhum sentido prático” (FREIRE, 2009, p.181). No currículo utilizado e defendido pelos membros dessa ordem, o latim e as humanidades desempenhavam um papel imprescindível. Os estudantes entravam em contato com o idioma desde cedo, de modo que a língua “não era só uma disciplina em si, mas o instrumento através do qual todo conhecimento era transmitido, o veículo de informação e estudo de muitas das demais disciplinas curriculares” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 55).

Para além de estipular os conteúdos e a ordem de apresentação dos conhecimentos a serem trabalhados, a *Ratio Studiorum* definia ainda preceitos básicos, indicando até mesmo a postura e a abordagem adequadas para professores e coordenadores dos colégios comandados pela Ordem. Leite e Castro defendem que, de certa forma, aquele manual, promulgado na segunda metade do século XVI, aproxima-se dos documentos que hoje norteiam a educação básica brasileira, não no que diz respeito ao conteúdo e preceitos defendidos, mas “na medida em que procura balizar as práticas docentes em sala de aula, mantendo a uniformidade do projeto em toda a sua extensão”. (LEITE; CASTRO, 2014, p. 56).

Foi esse projeto jesuíta o principal responsável pela formação acadêmica do homem ocidental durante os séculos XVI e XVII. O letramento dos indígenas, no Brasil, e a instrução de camadas sociais menos favorecidas, na sociedade europeia, foram responsabilidade da Ordem. Por meio da *Ratio Studiorum*, as disciplinas relativas aos estudos clássicos eram ministradas a partir de um ponto de vista carregado de um dogma cristão, mais especificamente católico, patriarcal e eurocêntrico.

Embora apresentem críticas à metodologia da Ordem, Leite e Castro (2014) afirmam que a educação jesuítica se caracterizava pela formação de caráter humanista, que considerava “como mais importantes a dignidade humana, a cultura e a arte, colocando em segundo plano o pragmatismo do ensino, ou seja, a formação

voltada para o trabalho, tão caro aos debates sobre educação nos séculos vindouros.” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 59). Essa valorização de uma formação cultural em detrimento de um ensino pragmático sofrerá mudanças algum tempo depois, com as reformas pombalinas e a instituição de uma nova metodologia de ensino, como veremos a seguir.

## 2.2 As reformas pombalinas: “O verdadeiro método de estudar”

Quando o poder acumulado pela Companhia de Jesus passou a ser visto como uma ameaça à soberania de muitos países e até mesmo à da própria Igreja, os jesuítas passaram a sofrer uma série de retaliações:

[...] foram expulsos da França em 1764; da Espanha, em 1767; em Portugal, o Marquês de Pombal, através do Alvará de 18 de junho de 1759, oficializou o fim da educação ministrada pela Companhia de Jesus em todas as regiões do império, expulsando-os das terras portuguesas. Em 1773, o Papa Clemente XIV decretou a supressão da Companhia de Jesus. (LEITE; CASTRO, 2014, p. 59)

Essa série de decisões impactaram direta e imediatamente a educação na colônia. Ao expulsar os jesuítas, Marquês do Pombal banuiu praticamente todos os professores do território brasileiro. Amplamente influenciado pelos ideais iluministas, o líder pretendia substituir a organização eclesiástica por um sistema de ensino laico. Nesse contexto, vale ressaltar, surgiu uma importante obra: *O verdadeiro método de estudar*, de Luís António Verney.

Publicado em 1746, o texto, considerado um dos mais importantes do período, apresentava as proposições que guiaram muitos aspectos das reformas pombalinas, postulando um ensino centrado na língua materna, o qual daria acesso à literatura e ao estudo de outros idiomas. No que concerne especificamente ao ensino de latim, de acordo com Leite e Castro (2014), Verney fez muitas críticas ao modo ineficaz como por meio do qual os jesuítas

ensinavam, “ocupando muito tempo com memorização de regras gramaticais, mas dedicando pouco à leitura e a exercícios que poderiam oferecer ao aluno um domínio ativo do idioma” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 60). Essa crítica, apresentada pelo autor em *O verdadeiro método de estudar*, parece já prenunciar uma dicotomia com a qual os professores de latim ainda hoje precisam lidar: aquela que contrapõe o estudo centrado em processos gramaticais aos métodos de leitura e de compreensão geral de textos.

Almeida (2008) esclarece as diferenças existentes entre o método utilizado pelos padres da Companhia e aquele proposto por Verney. De acordo com o autor:

[...] o latim dos jesuítas era ensinado e empregado como uma língua *universal*, viva e falada no seio da Igreja. Já o ensino da língua latina proposto pela reforma terá um caráter totalmente diverso, na medida em que o latim será encarado como *língua morta*, deixando de ser uma língua falada para ser valorizada como herança. E, por isso, o ensino do latim impõe-se, obrigatoriamente, na língua materna, com a proibição, pelo menos nos primeiros anos, de se falar latim nas aulas. (ALMEIDA, 2008, p. 76)

Essa perspectiva, elucidada por Almeida (2008), somada à ideia de uma presumível laicidade do ensino, constituem as principais diferenças entre o método aplicado pelos jesuítas e o ensino promulgado por Verney e sobre o qual se apoiavam as reformas pombalinas. Maciel e Neto (2006), em um importante trabalho sobre a educação brasileira nesse período, destacam que a reforma de ensino promulgada por Marquês do Pombal pode ser avaliada como sendo “bastante desastrosa para a Educação brasileira e, também, em certa medida para a Educação em Portugal” (MACIEL; NETO, 2006, p. 475), tendo em vista que destruiu “uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional” (MACIEL; NETO, 2006, p. 475).



Foi somente dezesseis anos depois da expulsão dos jesuítas que as primeiras escolas com cursos graduados e sistematizados foram instituídas em território brasileiro. Esse processo não teve como consequência uma imediata laicização do ensino, apesar de ter sido um passo nessa direção. A inexistência de professores desvinculados das instituições religiosas, contudo, foi um impedimento para que esse plano de um ensino laico se concretizasse. Em um contexto de falta de profissionais docentes, religiosos (principalmente beneditinos e franciscanos) passaram a atuar como educadores. Por esse motivo, segundo Leite e Castro (2014, p. 63), “as funções de padre e professor estiveram, ainda por muito tempo, amplamente associadas”. É com a chegada da família real que esse cenário começa a se transformar de fato, como veremos a seguir.

### **2.3 Chegada da família real: um ensino utilitarista**

No início do século XIX, em 1808, com a chegada da família real portuguesa à colônia, o Brasil ganhou o estatuto de reino unido. De acordo com Boaventura (2009, p.130), esse acontecimento impulsionou o desenvolvimento educacional em nosso território, de modo que “cursos de áreas diversas, até então inexistentes, foram criados”. Esse autor ainda ressalta que, naquela época, Portugal enfrentava a iminência da guerra contra Napoleão e precisava se estruturar belicamente para promover a defesa militar da colônia. Em vista disso, foram criadas as Academias Militar e de Marinha, cujo objetivo era “a formação de hábeis oficiais de artilharia, de Engenharia, geógrafos e topógrafos com emprego administrativo nas minas, nos caminhos, portos, canais, pontes, fontes e calçadas, estabelecendo, dessa maneira, a Academia Real Militar” (BOAVENTURA, 2009, p. 134).

As humanidades, vale ressaltar, eram praticamente ausentes no currículo apresentado. Resistiam, contudo, as línguas francesa e inglesa. Os estudos clássicos, compreendendo latim, grego e suas respectivas literaturas, antes um elemento central na educação,

ficam fora do escopo de um curso que tem como objetivo formar homens que assumiriam papéis de destaque e posições de poder no reino.

Nesse contexto, a presença das línguas modernas (leia-se: vivas) no currículo aponta para um ensino utilitarista, que enxergava como descartável qualquer conhecimento que não apresentasse, a curto prazo, uma função, uma utilidade imediata para as necessidades do império e do corpo social. O apagamento de um ensino humanista e dos estudos clássicos, a partir desse momento, tende a ser crescente não só no Brasil, mas em boa parte do ocidente. Inicia-se, portanto, uma batalha pelo humanismo que se estenderá até as próximas grandes reformas educacionais, as quais acontecerão após a Proclamação da República.

## **2.4 O ensino na república: batalha pelo humanismo**

Leite e Castro (2014) afirmam que, a partir da Proclamação da República, no final do século XIX, os ideais igualitários trazidos do estrangeiro, especialmente da França e dos Estados Unidos, estabeleceram que era dever do estado a oferta de um ensino público e gratuito. Dessa forma, a demanda por escolas e professores aumentou consideravelmente.

Assim, duas perspectivas daquilo que seria um plano educacional ideal ganharam força: de um lado, estavam aqueles que defendiam uma educação voltada para o mercado de trabalho, com conhecimentos práticos e a definição de um ensino mais especializado; de outro, permaneciam no fronte aqueles que defendiam uma formação intelectual e humanista mais completa, de modo que os estudantes aprendessem sobre cidadania, moral, valores, virtudes, artes e literatura nas escolas. Aqueles que se alinhavam com este último ponto de vista defendiam, em geral, “a manutenção do estudo do latim como língua da civilização e da cultura” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 65), de forma que fossem ampliadas as percepções de mundo dos estudantes, sem que houvesse, nessa fase do sistema educacional, um direcionamento já

estabelecido para o mundo do trabalho e para as necessidades práticas da república. A falta de um propósito específico e de uma aplicabilidade imediata para os conhecimentos oriundos dos estudos clássicos, no entanto, fadava o latim ao desapareço popular.

O descaso com a língua latina não se repetia com outras disciplinas das humanidades. Souza (2009), em um trabalho no qual investiga e detalha essa batalha pelo humanismo, revela que nem todas as disciplinas de cunho humanista sofreram o mesmo destino. Segundo a pesquisadora, “disciplinas como História e Geografia, por exemplo, floresceram no início do século XX, consolidando uma presença significativa nos programas do secundário” (SOUZA, 2009, p. 76). Isso se deu por conta da própria construção argumentativa da defesa dessas disciplinas e de seus conhecimentos como áreas do saber científico, de cunho pragmático e necessárias para o progresso social.

Em defesa do ensino do latim e dos estudos clássicos, setores vinculados à igreja católica tiveram um papel determinante. Essa visão de humanismo enraizada no cristianismo, entretanto, não tinha mais tanta credibilidade dentre os estudiosos, uma vez que representava uma cultura de privilégios que se opunha à expressão de uma sociedade democrática, postura que fez com que essas disciplinas ganhassem cada vez menos crédito dentre os educadores que discutiam as reformas necessárias para os currículos.

Ainda vale salientar que a discussão sobre a manutenção ou a retirada do ensino de latim impedia que a discussão avançasse para o campo do *como* ensinar o idioma. Isto é, não se debatiam sobre metodologias de ensino e aprendizagem de um idioma clássico, mas apenas sobre a presença ou a ausência dos antigos métodos, já seculares e criticados pelas reformas anteriores. Não havia, nesse contexto, espaço para uma reflexão sobre o ensino, mas “uma luta entre um espírito de renovação”, que era representado pelas disciplinas científicas e exatas, e “um espírito conservador, que desejava manter os estudos clássicos como eram, representantes de um *status quo* social e político” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 66). Todo

esse contexto precisa ser levado em consideração quando se analisa o processo de apagamento pelo qual o ensino de latim passou ao longo da história.

## **2.5 Século XX: o latim como disciplina facultativa**

Aqueles que defendiam o humanismo tiveram uma importante vitória em 1942, com a reforma Capanema, nome dado às transformações projetadas no sistema educacional brasileiro durante a Era Vargas, liderada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. A partir da promulgação das medidas adotadas, os estudos clássicos voltaram a ter maior destaque no cenário educacional brasileiro: o latim passou a ser destinado a todas as séries do curso ginasial. Segundo Souza, a reforma Capanema foi “o último reduto da língua latina na educação secundária e da valorização da cultura geral como eixo central da formação da juventude” (SOUZA, 2009, p. 81).

A volta por cima dos estudos clássicos, contudo, não durou muito tempo: a batalha pela obrigatoriedade ou não do ensino de latim continuou acirrada, e o desfecho dessa disputa ocorreu com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961 (Lei 4.024/61), através da qual o latim e outras disciplinas antes obrigatórias, como a filosofia, tornaram-se optativas. De acordo com Leite e Castro (2014, p. 67), “essa omissão foi o golpe definitivo que levou os estudos clássicos a perderem a sua supremacia no ensino secundário, fazendo com que desaparecessem das práticas escolares”.

A supressão do latim e dos estudos clássicos da educação básica teve grande efeito no âmbito universitário: “não havia mais a necessidade de formar professores de latim, uma vez que a demanda havia diminuído drasticamente” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 67). A redução da demanda e a insistente disputa entre uma visão humanista e pragmática de ensino resultaram em um apagamento das disciplinas de latim e de literatura latina também nos cursos superiores. Nesse contexto, “novas disciplinas de

linguística passaram a lutar por espaços antes destinados aos estudos clássicos; o latim em geral se reduziu a dois semestres, quando muito, nos currículos universitários” (LEITE; CASTRO, 2014, p. 67).

Na década de 60, colaborando para a ideia de que o aprendizado do latim já não era mais útil, o Concílio Vaticano II praticamente extinguiu as missas e os demais ritos católicos que ainda eram realizados naquele idioma. Essa decisão, fundamental para tornar a Igreja mais acessível e próxima de seus fiéis, colaborou para que o interesse pela língua latina diminuísse.

Diante do que parecia ser a derrocada do ensino de latim, há, contudo, uma reação da comunidade acadêmica. A partir da década de 80, surgem discussões intensas acerca do papel do latim e dos estudos clássicos na universidade: a fundação da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, em 1985, “é indicativo do interesse na manutenção da área e do desejo de discutir novos princípios norteadores das práticas de ensino e pesquisa em línguas e literaturas clássicas” (CASTRO; LEITE, 2014, p. 67 - 68).

No final desse mesmo século, mais precisamente em 1995, a discussão sobre a importância do latim atinge um novo patamar de complexidade e seriedade com o livro *Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método*, de Alceu Dias Lima. Na introdução a essa obra, o autor explicita o objetivo principal de seu trabalho: “oferecer princípios pelos quais, ao mesmo tempo, se possa fundamentar a crítica à tradição do ensino das línguas antigas e encaminhar uma proposta de ensino” (LIMA, 1995, p. 20). Convém salientar que essa proposta, elaborada e defendida pelo autor, pretende ser “capaz de produzir uma boa definição teórica [sobre o ensino da língua], à luz, principalmente, de F. Saussure, L. Hjelmslev, E. Benveniste” (LIMA, 1995, p. 20, grifo nosso). A menção a importantes nomes da linguística não pode ser ignorada.

Apesar de importante, o texto de Lima (1995) foi, segundo Miotti (2006), um dos últimos movimentos relevantes para se repensar o ensino de latim. De lá para cá, não houve grande mudança na oferta dos estudos clássicos e, principalmente, nas

metodologias de ensino nas quais eles se fundamentam. Compreender esses movimentos e suas consequências para o cenário educacional ajuda-nos a fazer um diagnóstico das verdadeiras razões pelas quais o latim perdeu espaço nos currículos. Mais do que isso: essa tomada de consciência é parte fundamental de um percurso que deseja encontrar um novo e relevante lugar para o ensino desse idioma. É esse o trabalho que se busca fazer no NELE.

### **3. O latim no nele: um império de possibilidades**

Fora da educação básica há décadas, o latim ainda se mantém no currículo de muitas faculdades de Letras do país e em cursos livres. Nesse sentido, o desafio do professor de latim, cada vez mais, é ministrar aulas que deem conta da singularidade de cada turma, correspondendo às expectativas e às necessidades dos estudantes que buscam, no estudo da língua e da cultura clássica, um aperfeiçoamento pessoal, profissional e/ou acadêmico. Nessa perspectiva, convém pensar em qual latim faz sentido apresentar para esses estudantes.

Trabalhos como o de Miotti (2006) e o de Ribeiro (2015) apresentam reflexões e dados recentes acerca do ensino de latim no Brasil, abordando, mais precisamente, a situação da língua latina no âmbito das universidades brasileiras. Essas pesquisas expõem um cenário recorrente e preocupante: com cada vez menos espaço nos currículos, o latim agoniza, sofrendo com a monotonia dos métodos de ensino e, conseqüentemente, com a falta de interesse por parte dos estudantes.

A dissertação de Charlene Miotti (2006), que estuda o ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo, repensa alguns possíveis objetivos do ensino desse idioma no ambiente universitário. De acordo com a pesquisadora, o ensino de latim deve girar em torno de quem assistirá à aula, pois esse estudante será um futuro usuário do idioma. Nessa perspectiva, a autora observa que, em cursos superiores, nos quais o latim constitui-se como disciplina

obrigatória, é fundamental que o fator motivação seja considerado pelo professor que almeja um ensino eficaz.

Nos capítulos iniciais de seu trabalho, Miotti (2006) relata que não basta unicamente repassar os conteúdos para os alunos, mas dar certo tratamento a eles, isto é, prepará-los de acordo com a turma envolvida e com todas as peculiaridades que o ambiente acadêmico exige. A autora reitera que os defensores de um ensino tradicional de latim “comumente se esquecem de que a moral judaico-cristã influenciou muito nossos costumes e que, em muitos aspectos, o mundo romano se tornou para nós estranho, quase incompreensível” (MIOTTI, 2006, p. 13). Sendo assim, deve fazer parte da estratégia didática de ensino da língua dar acesso crítico a esse mundo e não omitir que ele é diferente do nosso.

Didaticamente intitulado *Agoniza no Brasil o ensino do latim*, o trabalho de Ribeiro (2015) vai ao encontro das informações anteriormente apresentadas, expondo um panorama acerca do ensino de latim no nosso país. De acordo com a pesquisadora, estudar o latim como um fim em si mesmo é um fator que colabora para que a língua seja rejeitada pelos estudantes. A autora afirma que “parte-se de um estudo sintático que sequer na língua portuguesa fora apreendido pelo aluno” (RIBEIRO, 2015, p. 12-13), salientando que a língua latina não deve ser vista apenas como um pretexto para se aprender análise sintática, nem deve ser ensinada por meio de memorização, métodos majoritariamente utilizados há décadas no Brasil. Na introdução de sua famosa gramática latina, Napoleão Mendes de Almeida (1985) já apresentava um ponto de vista que vai ao encontro daquele defendido pela autora:

Não é para ser falado que o latim deve ser estudado. Para aguçar seu intelecto, para tornar-se mais observador, para aperfeiçoar-se no poder de concentração de espírito, para obrigar-se à atenção, para desenvolver o espírito de análise linguística, qualidades imprescindíveis ao homem da ciência é que o aluno estuda esse idioma (ALMEIDA, 1985, p. 9).

Embora recorra a abstrações como a “concentração de espírito” para justificar a aprendizagem do idioma, a afirmação do gramático evidencia que o estudo de uma língua clássica distingue-se do processo de aprendizagem de uma língua estrangeira moderna. Essa diferença não se dá apenas em função de metodologias, mas também em razão de um propósito. Aqui é possível generalizar: na maioria das vezes, os motivos que levam um estudante a aprender latim não são iguais aos que levam esse mesmo estudante a estudar inglês, por exemplo.

Evidentemente, nosso objetivo na construção desse panorama foi dar conta de transformações relativas ao sistema formal e oficial de educação. Buscamos destacar que o latim passou de uma disciplina principal para uma espécie de ostracismo no currículo escolar. No entanto, é preciso mencionar que há e sempre houve, é claro, maneiras de aprender latim por conta própria: livros didáticos, cursos livres e projetos de extensão de universidades são alguns exemplos de caminhos possíveis para entrar em contato e estudar esse idioma. Essas alternativas, por sua vez, são cada vez mais escassas e, diante da inexistência de um currículo oficial, não compartilham de metodologias, objetivos e concepções de linguagem e língua.

É a partir dessas perspectivas apresentadas que justificamos novamente a necessidade do trabalho realizado pelos professores de latim do NELE. Acreditamos que (re)pensar o processo de ensino de latim seja um movimento fundamental e urgente para dar um novo fôlego ao estudo dessa língua nas instituições formais de educação, reafirmando sua importância para a formação intelectual dos estudantes.

Considerando a reflexão de Benveniste de que “o estudo desses organismos (...) históricos, que são as línguas, permanece o único acesso possível à compreensão dos mecanismos gerais e do funcionamento da linguagem” (BENVENISTE, 1966/1995, *Prefácio*) o estudo do latim em sala de aula oportuniza ao discente compreender esse fundamento. Almeida (1985) também observa, como vimos, a importância de que o aluno estude o latim para



desenvolver a capacidade de análise linguística como elemento necessário à constituição do pensamento científico.

Reunindo essas duas considerações acerca da importância do estudo do latim (ALMEIDA, 1985) para a análise linguística e de que o estudo de línguas, como organismos históricos, casos do latim e do português, leva à linguagem (BENVENISTE, 1966/1995), assumimos a importância do latim em sala de aula. Defendemos que o estudo desse idioma permite ao estudante compreender línguas em relação como uma instância de aprendizagem dos mecanismos e do funcionamento da linguagem. Também acreditamos que a reflexão de Benveniste é essencial para este movimento porque essa é uma teoria que coloca em evidência o uso da língua. A afirmação de que “antes da enunciação a língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1974/1989, p. 83), levanta uma questão que precisa ser enfrentada em uma aula de latim: afinal, que uso é possível para um idioma sem falantes?

Sempre que encontrava dúvidas quanto à importância de estudar latim ou duvidava do meu propósito, lembrava de um texto que transformou o modo como percebia esse idioma e sua relação com a minha língua materna. Ferdinand Saussure, durante a sua primeira conferência na Universidade de Genebra, em novembro de 1891, proferiu as seguintes palavras, as quais constam nos *Escritos de Linguística Geral* (ELG):

Não existem línguas filhas e línguas mães, não existem em parte alguma e nem jamais existiram. Há, em cada região do globo, um estado de língua que se transforma lentamente, de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano e de século em século, como veremos a seguir, mas nunca houve, em parte alguma, parturição ou procriação de um idioma novo por um idioma anterior [...] não se tem conhecimento de uma língua que não fosse falada na véspera ou que não fosse falada da mesma forma na véspera (SAUSSURE, p. 134-135, 2004)

Era a partir dessa contestação esplêndida que eu buscava estabelecer relações entre o latim e o mundo contemporâneo. Em

aula, convencido pela argumentação saussureana, procurava evidenciar que uma língua se transforma ao longo da história, modifica suas unidades e os aspectos de sua estrutura; contudo, de certa forma, continua sendo a mesma língua. Isso porque algo se mantém em sua organização. Essa noção foi, por muito tempo, um princípio sobre o qual minha visão sobre a língua se constituía.

Mostrando que a máxima latina *Abyssus abyssum invocat*<sup>3</sup> tem uma razão para existir, em 2020 tivemos o trabalho presencial interrompido pelo início da pandemia de COVID-19. Não é necessário elencar aqui o quanto o ensino remoto impactou nosso trabalho enquanto professores. Se, antes da pandemia, lecionar era difícil, o cenário educacional agora ganhava contornos de uma distopia. Foi preciso adaptar processos e repensar metodologias, procurando o melhor caminho pelo qual poderíamos realizar nosso trabalho.

Contudo, nem todas as notícias foram ruins. O curso de latim do NELE, agora *on-line* e síncrono, passou a receber alunos de diferentes estados do Brasil. Com pouca ou nenhuma oferta para estudar esse idioma em suas regiões, esses estudantes encontraram, na versão ERE (Ensino Remoto Emergencial) do NELE, uma oportunidade acessível e conveniente de entrar em contato com a língua e a cultura clássicas.

Vale ressaltar que, no curso ofertado pelo NELE, não se estuda o latim falado, mas a variedade clássica do idioma, cuja prática envolve basicamente a leitura e a tradução de diferentes textos. Nesse sentido, a interação entre os estudantes, muito mais complexa na aula de um idioma que não possui mais falantes nativos nem um uso recorrente no cotidiano, ainda era potencializada por uma sala de aula virtual, não raras vezes repleta de alunos tímidos e de câmeras fechadas. Essa experiência, entretanto, suscitou e potencializou em mim diferentes

---

<sup>3</sup> Traduzida como “Um abismo chama por outro abismo.”, a máxima latina, presente no salmo 42 da Bíblia, geralmente é usada para significar que “uma situação difícil e/ou ruim acarreta outra semelhante dificuldade após si” (PÖPPELMANN, 2010, p.6).

questionamentos sobre a prática de ensino de língua latina. Foi uma oportunidade de testar diferentes dinâmicas em sala de aula, as quais se mostraram muito produtivas.

O NELE sempre ofereceu um espaço para testar todas essas possibilidades. É um privilégio para qualquer professor ter alunos interessados, que estão na sala movidos por seus próprios objetivos. Nesse contexto, o trabalho do profissional docente é facilitado, e dar aula se torna muito mais prazeroso e significativo. Hoje, inserido no mercado de trabalho, atuando em diferentes níveis da educação básica, enxergo o NELE como um espaço de educação pelo qual vale a pena lutar e no qual precisamos, sempre, buscar inspiração. Na verdade, vejo o Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão como um microcosmos da própria universidade, uma vez que se fundamenta sobre os princípios que regem o seu funcionamento: ensino, pesquisa e extensão. Esse projeto mostra que, quando esses elementos estão entrelaçados, o sucesso de todos os envolvidos é uma certeza. Sou grato a esse núcleo por todo o aprendizado adquirido. E espero ter contribuído de alguma forma ao ter feito parte de um projeto tão grandioso e competente.

## Referências

ALMEIDA, Napoleão Mendes de. **Gramática latina**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1985.

ALMEIDA, Anita Correia Lima de. **Aulas Régias no Império Colonial Português: o global e o local**. In: LIMA, Ivana Stolze; CARMO, Laura do (Org.). *História social da língua nacional*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2008. p. 65-90

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística geral I**. Campinas: Pontes, 1995.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **A educação brasileira no período Joanino**. In: A construção da universidade baiana: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 129-141.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas: o Ratio Studiorum**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Luiz GL. **Educação Jesuítica do século XVI ao XVIII: a memória do espaço e o espaço da memória**. Cadernos do CEOM, Chapecó, v. 22, n.31, p. 177-191, 2008.

LEITE, Leni Ribeiro; CASTRO, Marihá Barbosa. **O ensino de língua latina no Brasil: percursos e perspectivas**. Clássica: revista brasileira de estudos clássicos. v. 27, n. 2 (2014).

LIMA, Alceu Dias. **Uma estranha língua? Questões de linguagem e de método**. São Paulo: Unesp, 1995.

MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, set./dez. 2006.

MIOTTI, Charlene Martins. **O ensino do latim nas universidades públicas do estado de São Paulo e o método inglês Reading Latin: um estudo de caso**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Unicamp, Campinas, 2006.

PÖPPELMANN, Christa. **Dicionário de máximas e expressões em Latim**. São Paulo: Escala, 2010.

RIBEIRO, Dulce Helena Pontes. **Agoniza no Brasil o ensino de latim**. Revista Transformar, v. 7, p. 8-19, 2015. Disponível em: <<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/issue/viewIssue/ISSN%202175-8255/5>>. Acesso em 20 maio 2021.

SAUSSURE, Ferdinand. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. **A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920–1960)**. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.72-90, Jan/Jun 2009.

Esta publicação consiste na reflexão dos coordenadores pedagógicos e dos ministrantes do Núcleo de Ensino de Línguas em Extensão - UFRGS acerca das suas experiências no NELE e das formas como esse projeto contribui nas suas formações profissionais.

O NELE é um espaço de extrema relevância à formação dos profissionais de Letras - é possível, em apenas um Núcleo, deparar-se com atividades que fomentam a busca pelo conhecimento, o interesse pelo aprimoramento de habilidades e o desenvolvimento de visões críticas e reflexivas sobre os métodos de ensino e seus impactos.

