

Ensino de línguas

Caminhos para a formação docente



Paolo Torresan - Vanessa Della Peruta
(orgs.)

ENSINO DE LÍNGUAS

CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE



Para Mario Rinvoluceri

Para Rita & Arturo

Para Antonietta, Shirley & Michael

Esta publicação foi possível graças ao apoio do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE) da Universidade Federal Fluminense (Niterói, Rio de Janeiro).

O artigo *Algumas orientações para o planejamento de aula*, escrito por Paolo Torresan, foi traduzido do italiano ao português por Themis Cardinot.

Cada capítulo desse livro representa um caminho para a formação docente. Cada caminho leva ao desenvolvimento de uma habilidade.

Agradecemos ao artista Adriano Ruzzene pelas aquarelas que retratam diferentes paisagens. Em cada uma delas há uma metáfora das habilidades aqui tratadas.

ENSINO DE LÍNGUAS
CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Paolo Torresan - Vanessa Della Peruta

(Orgs.)



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.

Paolo Torresan, Vanessa Della Peruta [Orgs.]

Ensino de línguas. Caminhos para a formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 365p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1909-7 [Digital]

1. Ensino de língua. 2. Linguística aplicada. 2. Formação dos professores. I. Título.

CDD – 410

Capa: Adriano Ruzzene (“Tra gli alberi”) com finalização de Patricia Peres

Outras aquarelas: Adriano Ruzzene (em ordem de aparecimento: “Montagne innevate”, “Brughiera”, “Sentiero di montagna”, “Mare aperto”, “Spazio aperto”, “Terra e cielo”, “Radura”, “Tra cielo e terra”, “Si fa sera”, “Infinito”, “Temporale estivo”, “Panorama verde”)

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

Diagramação: Paolo Torresan

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 Patricia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Sumário

Introdução	7
1. Ensino de línguas no início da educação básica: sim, sem esquecer a aprendizagem precoce do oral na primeira língua (Maria da Graça Lisboa Castro Pinto)	13
2. Níveis de leitura e textos acadêmicos: uma proposta de ensino-aprendizagem na universidade (Fabiana Esteves Neves)	69
3. Perspectivas para a formação de professores de línguas na cibercultura: do CALL aos letramentos digitais (Cíntia Regina Lacerda Rabello)	99
4. Algumas orientações para o planejamento de aula (Paolo Torresan)	121
5. O ensino de cultura na aula de línguas estrangeiras: reflexões diante de propostas sobre o tema 'família' (Paula Garcia de Freitas)	179
6. Poesia fora da página: práticas de leitura na formação de professores de línguas (Eliza Araújo)	219
7. Story, story: tell us a story. <i>Contação de histórias no ensino-aprendizagem de inglês</i> (Vera Duarte Cabrera) (Elizabeth M. Pow) (Maria Aparecida Caltabiano)	243

8. <i>Atualizações na discussão acerca do papel da tradução e da mediação na formação de professoras e professores de língua alemã</i> (Ebal Santanna Bolacio Filho) (Anelise Gondar)	273
9. <i>Ensino de literatura francófona contemporânea no ensino de línguas: considerações em torno do FOU Littéraire para a leitura acadêmica</i> (Joice Armani Galli)	289
10. <i>O gênero textual e-mail nas aulas de PLE</i> (Adriana Rebello)	317
11. <i>Sessões de conversação de português como segunda língua e objetivos de desenvolvimento sustentável: um diálogo em tempo de pandemia</i> (Ângela Carvalho) (Adriana Marques)	331
Perfis dos/as autores/as	359

Introdução

A competência linguística quando comparada a outras habilidades (como àquelas matemática, musical, visual-espacial etc) é amplamente distribuída. Existem muito mais pessoas capazes de falar uma língua aprendida na infância do que pessoas capazes de desenvolver, com igual destreza, operações algébricas ou desenhar paisagens. Ao que parece, a linguagem verbal é mais facilmente acessível: no período de dois anos, uma criança é capaz de assimilar grande parte do vocabulário de sua língua materna, o que lhe será útil por toda a vida.

Ainda assim, existem dimensões da língua difíceis de adquirir. Podemos dar como exemplo o longo e tortuoso, para muitos, aprendizado da língua escrita nos processos de alfabetização, tanto que, não raramente, encontramos hoje adultos que são analfabetos funcionais: encontram dificuldade de compreender um trecho que apresente alguma complexidade textual.

Se considerarmos uma língua estrangeira, a aquisição se torna um processo ainda mais complicado, especialmente se acontece na idade adulta. Ainda que, até a metade do século passado fossem difundidos diversos métodos de ensino de línguas estrangeiras, os quais indicavam aos docentes qual caminho seguir, hoje prevalecem posições bastante complexas e ecléticas, as quais sintetizam indicações provenientes das mais variadas fontes. Nessa era pós-método em que estamos, é importante que os futuros professores de língua estrangeira possam dispor de coordenadas atualizadas nas quais se inspirar no momento em que começarem a lecionar. De fato, ainda que um professor adote um certo material didático, é seu dever usá-lo com conhecimento de causa, sabendo integrá-lo às exigências dos alunos. O professor pode, por exemplo, escolher dar menos atenção a algumas atividades, inverter a ordem de alguns exercícios, acrescentar parênteses culturais ou dedicar algum tempo ao reconhecimento metacognitivo.

A coletânea de artigos *Ensino de línguas: Caminhos para a formação docente* tem como objetivo propor um quadro de referência à disposição dos futuros professores de língua. Se trata de uma perspectiva com reflexões práticas, indicações programáticas e análises precisas. O conteúdo dessa coletânea pode ser organizado em quatro grupos, de acordo com as questões tratadas:

- **questões referentes ao ensino de língua materna:**
 - *o ensino da língua em idade escolar* com a contribuição de abertura de Maria da Graça Lisboa Castro Pinto;
 - *a didática da leitura de textos acadêmicos*, no artigo de Fabiana Esteves Neves,
- **questões que atravessam o ensino de língua estrangeira:**
 - *a programação da aula*, no artigo de Paolo Torresan;
 - *as novas tecnologias*, com a contribuição de Cíntia Regina Lacerda Rabello;
- **questões que, mesmo inerentes ao ensino de uma língua estrangeira específica, são úteis ao ensino de línguas estrangeiras em geral:**
 - *a reflexão intercultural nas aulas de italiano*, no artigo de Paula Freitas;
 - *o storytelling nas aulas de inglês*, no artigo de Elizabeth M. Pow, Maria Aparecida Caltabiano e Vera Duarte Cabrera;
 - *o papel da tradução e da mediação nas aulas de alemão*, no artigo de Ebal Santanna Bolacio Filho e Anelise Gondar;
 - *a didática da poesia nas aulas de inglês*, no artigo de Eliza Araújo;
 - *propostas contemporâneas de língua francesa focadas na literatura do Francês com Objetivo Específico*, no artigo de Joice Armani Galli;

- **questões relacionadas a algumas análises linguísticas específicas:**
 - *o gênero e-mail em alguns materiais didáticos de português como língua estrangeira*, no artigo de Adriana Rebello;
 - *a análise das interações orais em aulas remotas de português como língua estrangeira tendo como base o tema da sustentabilidade*, no artigo de Ângela Carvalho e Adriana Marques.

De modo geral, a proposta que a coletânea *Ensino de línguas: Caminhos para formação docente* oferece é sim uma proposta parcial (há muitos âmbitos não contemplados: da metodologia cooperativa à didática da pronúncia, do ensino do léxico aos métodos de avaliação, da didática da escrita ao uso de imagens etc), ainda assim, este livro fornece conhecimentos que podem ser muito úteis àqueles que adentram o mundo da educação linguística. Os conhecimentos fornecidos poderão ser integrados com outros provenientes de outras leituras, de cursos de formação e também de intuições aprendidas durante a própria prática docente.

Agradecemos aos autores e autoras que muito contribuíram com essa iniciativa. O livro propiciou uma ótima oportunidade de troca entre profissionais do setor, possibilitando a cada um a integração da própria visão de ensino e permitindo a reflexão de seus colegas. Ensinar uma língua é uma tarefa multifacetada, poliedrica, que deve ser pensada e repensada continuamente, entendendo que a sociedade está em constante mudança e junto dela mudam também o modo de se comunicar e aprender de seus indivíduos.

Rio de Janeiro, 10.03.2025

Paolo Torresan
Vanessa Della Peruta



1.

ENSINO DE LÍNGUAS NO INÍCIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SIM, SEM ESQUECER A APRENDIZAGEM PRECOCE DO ORAL NA PRIMEIRA LÍNGUA

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
(Professora Emérita UP-FLUP/CLUP)¹

Nota introdutória

Tem-se observado, muito por efeito do fenômeno da globalização, da sistemática circulação de pessoas provenientes de múltiplas paragens pelos mais diversos motivos e do reconhecimento das vantagens cognitivas do bi/multilinguismo (Grosjean 1992; European Commission 2009), um forte empenho no ensino de línguas estrangeiras desde o início da educação básica, com a conseqüente inevitabilidade de ter de munir os educadores/professores da informação e formação fundamentais para o exercício dessa docência.

¹ Este trabalho foi financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, IP, no âmbito do projeto UIDB/00022/2020. Center for Linguistics of the University of Porto (CLUP), DOI 10.54499/UIDB/00022/2020.

No decurso deste capítulo são partilhados alguns pensamentos sobre o papel que pode ter uma aprendizagem precoce da primeira língua, a par da sua aquisição, que faculte à criança a capacidade de saber viver a sua linguagem, de sentir o pulsar das peças desse seu puzzle tão singular e de tirar partido dessa aprendizagem para olhar com mais distância a nova língua estrangeira que lhe possam vir a ensinar, posto que já detentora da competência verbal oriunda da pedagogia a que foi sujeita.

A abordagem à construção e à compreensão da frase, com fundamento na pedagogia do imediatismo proposta por Girolami-Boulinier (1987), e às leituras indireta e semidireta (Girolami-Boulinier 1993, Pinto 2017) é sumariamente relatada no presente texto, no intento de, através da sua adoção, se criar mais sensibilidade na criança para o objeto linguagem e também de nela se despertar, quando submetida à aprendizagem de uma outra língua, o hábito de analisar, comparar, contrastar, associar tudo o que lhe seja proposto nessa língua com o que já domina na sua, na que a acolheu à nascença e que, em regra, já a acompanhou antes de ter nascido.

Casa e Escola, na qualidade de agências de literacia, são alvo de merecida atenção por serem “habitadas” por públicos muito diversificados literária e socioeconomicamente. Enfatizam-se na ocasião, com base nos resultados do PISA, variáveis que não devem ser obnubiladas em matéria de rendimento académico, inclusive em meios que podem ser excluídos de qualquer hipótese de sucesso.

Por fim, apela-se à mediação provinda de todas as vias para que se instaure desde cedo o hábito da leitura, variável com grande responsabilidade no aproveitamento escolar, e solicita-se a quem esteja mais acostumado a aceder a materiais educativos que se disponibilize para a aplicação do que é proposto no corrente capítulo em prol seja de uma convidativa e aprazível conquista da linguagem pela criança seja da formação de futuros bons leitores.

1.1. A propósito do “Ensino de línguas no início da educação básica”: a importância da língua materna

Ignorar a atual mobilidade de pessoas procedentes das mais variadas geografias e a necessidade em crescendo de abandonar situações de monolingüismo deixa transparecer uma atitude de completa cegueira em relação aos cenários circundantes. Tanto a intensa circulação de pessoas, por razões de trabalho, de lazer, ou de sobrevivência de outra ordem, como o clima de multilingüismo que se vivencia em presença ou a distância mediada por diferentes meios de comunicação eletrônica alimentam a tendência para contrariar precocemente a existência de falantes monolingües.

Decorrente dessa propensão assiste-se à generalização de uma política que advoga a iniciação à aprendizagem de uma segunda língua já nos primeiros anos de escolaridade. Não surpreende, pois, que os organizadores do presente livro *Ensino de línguas: caminhos para a formação docente* também tenham incluído num primeiro projeto desta publicação a secção “Ensino de línguas [e não da língua] no início da educação básica”.

Quando se alude à aprendizagem de uma segunda língua nos primeiros anos de escolaridade, é mais do que razoável que se infira que essa língua segunda será a inglesa, por ser tida, no geral, como a língua franca na atualidade, e se ouse avançar sem qualquer hesitação que os falantes nativos de inglês estão em vantagem por já a dominarem e, em decorrência disso, não se verem na necessidade de aprender uma segunda língua. Isto, por um lado, e, por outro, que a aprendizagem de línguas estrangeiras deve começar nos primeiros anos de escolaridade ou mesmo antes porque nessa faixa etária se aprendem línguas com mais facilidade e mais depressa, ecoando e reforçando mitos e equívocos com frequência vinculados ao fenómeno da aprendizagem de línguas pela criança (McLaughlin 1992).

Há que desconstruir os dois pontos assinalados para que se rebatam de modo saudável possíveis narrativas ou interpretações errôneas a que estejam associados.

Com respeito ao inglês ser escolhido como segunda língua por grande parte da população mundial alfabetizada e por constituir uma língua internacional que isenta os seus falantes nativos de terem de falar outras línguas, justifica dar nota do que um perito europeu em política universitária comentava há umas duas décadas a este respeito. Para ele, não falar inglês é tão mau como só falar inglês: um apontamento conciso, sim, mas de uma tal eloquência que não deixa grande espaço para contra-argumentos.

Já a convicção de que a aprendizagem de línguas estrangeiras na criança em idades mais precoces se processa de modo fácil e rápido merece ser equacionada com bases científicas sólidas – será de resto a Ciência a via ajustada para refutar mitos e ideias erradas que se encontram em circulação –, dado que essa aprendizagem encerra grande complexidade e não é passível de ser explicada por meio de um parecer sinótico, por mais sábio que seja.

E as perguntas não se deixam esperar. Uma delas terá a ver com o que faz pensar que as crianças aprendem uma língua estrangeira mais depressa e com mais facilidade. E outra, na sequência da anterior, aventará o que significa falar uma língua estrangeira na infância, ou seja: que características patenteia essa língua.

Antes de se adiantar qualquer resposta, merece que se faça um comentário. O ensino de uma língua estrangeira a crianças não se deve confundir com o ensino de palavras isoladas, soltas, talvez fundado na tentativa demasiado apressada de aproximar essa aprendizagem do processo de aquisição da primeira língua. Basta recordar que as “palavras” que a criança começa por emitir no seu processo de aquisição da linguagem são da esfera das holófrases e poderão considerar-se primitivos do que Slama-Cazacu (2002) designava por “sintaxe mista”, traduzida pelo encadeamento de signos não verbais com verbais, em resultado do estado cognitivo da criança e a da sua grande dependência do contexto. Paradis (2007), pela sua parte, enfatizava o cuidado de não confundir palavras soltas, isoladas, individuais, com língua, quando lembrava que o processamento de palavras individuais não é

sustentado pelos mecanismos que assistem ao processamento da língua, o que afasta a ideia de serem equiparáveis.

Uma sugestão de método a ser perfilhado no ensino de uma segunda língua a crianças do jardim de infância e dos primeiros anos do Ensino Básico pode ir na linha da pedagogia do imediatismo proposta por Girolami-Boulinier (1987) – a que se recorre neste capítulo no momento oportuno – que objetiva sensibilizar esse mesmo público para a construção e compreensão da frase na primeira língua.

Acerca da aprendizagem rápida e fácil de uma língua estrangeira pela criança, terá de se começar por verificar se nessa idade a amplitude do desenvolvimento de uma língua estrangeira conhece ou não resistências e, sobretudo, de que teor. A idade, embora seja uma variável que deve ser lida com reservas, igualmente a nível de aquisição/desenvolvimento da língua/linguagem, revela-se sem dúvida um fator condicionante e não surpreende que a criança seja em especial afetada por essa variável tendo presente que os seus desempenhos se vão processando firmados nas bases cognitivas e neurológicas que acompanham o seu crescimento.

Estará, porventura, nessas bases a razão de se ter de usar de prudência quando se referem a facilidade e a rapidez com que a criança aprende línguas estrangeiras porquanto terá de se atender às características da fala nessa altura. Quer isto dizer que não se exige o mesmo da comunicação de uma criança como se aguarda da de um adolescente ou adulto, como nota McLaughlin (1992). De resto, nem se exige, nem ela necessita. Qualquer observador constata com facilidade, sem precisar de ser especialista, que as produções verbais da criança não são mais do que construções simples e curtas, com uma diversidade de vocabulário reduzida. Ademais, uma criança que esteja nos primeiros anos de escolaridade encontra-se no período operatório concreto e, por isso, vale-se de uma comunicação mais face a face, mais contextualizada e, por esse motivo, menos abstrata e menos desligada do contexto. Posto isto, para McLaughlin (1992), a visão de que a criança

aprende uma língua estrangeira rápida e facilmente não contempla a qualidade dessa língua. O autor adverte, contudo, que a pronúncia é o único aspecto em que a criança supera.

Se, por um lado, a fase de desenvolvimento em que a criança se encontra a incapacita de falar como um adulto por não estar preparada do ponto de vista cognitivo, neurológico e em matéria de vivências; por outro lado, visto que até então não totalmente absorvidos pela língua materna, ainda possui, como advoga o autor mencionado, padrões motores disponíveis para poder chegar a uma pronúncia de outra língua próxima da de um falante nativo. Em poucas palavras: a carência de certas bases cruciais para que a língua estrangeira da criança seja equiparável à de um adolescente ou adulto convive em paralelo com recursos que lhe favorecem uma aproximação à língua estrangeira superior à do adolescente e do adulto. Gera-se assim, no plano do desenvolvimento, um jogo de ganhos e perdas na área de competências (Danchin 1985; Baltes 1987).

Resta saber o que se passa com a primeira língua da criança, também designada em certos círculos por língua materna: questão de uma importância inquestionável. O autor que tem vindo a ser mencionado, porque muito familiarizado com o estudo de crianças imigrantes que precisam aprender a língua do país de acolhimento, chama a atenção para o papel que desempenha a língua de casa, língua que deve continuar a ser praticada mesmo depois da entrada da criança numa escola em que a língua dominante é a do país em que reside. O uso da língua de casa justifica-se porque, na escola, a criança não tem unicamente de aprender uma língua nova. Ela também tem de aprender conteúdos e estes serão captados com menor esforço, conforme forem expostos em aula, se deles trouxer já conhecimentos com origem nas conversas que tiver com os seus familiares ou por outras vias, tendo em conta que a família e as relações mais próximas também podem – devem mesmo – ser uma agência de literacia.

O interesse do filósofo alemão Gadamer (2000) pela filosofia da educação, pelo educar-se, isto é, pela forma como o ser humano

responde às perguntas que o mundo hostil, um mundo-linguagem para o autor, lhe coloca a fim de “sentir-se em casa” (Back 2023: 21), de nele “construir a sua morada” (Junior 2023: 69) mediante o diálogo, a conversação, na busca da harmonia, da compreensão, concita-o também a insistir no papel relevante da língua materna que, nunca por nunca, a seu ver, deve ser desvalorizada por obra do poder ímpar que comporta. Influenciado pelo que vivenciou na América e noutras geografias no plano do respeito pelas tradições familiares e em particular pela língua de casa, apela para a urgência de conferir primazia à língua materna mesmo em ambientes plurilingues. E fundamenta o papel que atribui à língua materna no fato de ser essencialmente por seu intermédio que o ser humano ao longo do seu crescimento: 1) se familiariza com um mundo indistinto da linguagem, porque a unidade mundo e linguagem, para Gadamer, “somente pode ser o que é em referência ao outro [...] [ou seja] [o] mundo só se manifesta como mundo quando há a linguagem para representá-lo” (Back 2023: 33); 2) faz perguntas; 3) tenta respostas; 4) mantém conversas; 5) estabelece diálogos; 6) experiencia e concretiza aprendizagens: atitudes finalmente vitais para construir a sua morada, sentir-se em casa, educar-se, nesse universo conjunto que, à medida que vai sendo compreendido, se converte num compreender-se, parafraseando a passagem de Gadamer (1999: 394, *italico no original*) “*todo comprender acaba sendo um compreender-se*”. Concisamente, para este filósofo, uma pessoa que compreende compreende-se num movimento de projeção de si mesmo em função das próprias possibilidades.

Também será em função das possibilidades de cada um que “a educação é educar-se”, usando o título do texto de Gadamer (2000), em razão: 1) das experiências de aprendizagem que vai vivenciando e que nele despertarão o prazer de aprender; 2) da vontade de se sentir em casa no mundo-linguagem; 3) da disponibilidade e abertura para apreender esse mundo por intervenção do diálogo e da conversação; 4) do autoconhecimento que se gera com a consequente capacitação para reforçar as suas fragilidades, sem deixar essa tarefa em mãos alheias. Atendendo a

que, seguindo a perspectiva agora em pauta, nos educamos a nós próprios, o contributo do meio, da família, da escola, num jogo de teor dialético, pode ser necessário na sua devida dose, mas nunca é suficiente.

1.2. O papel da aprendizagem da primeira língua também na aprendizagem de uma outra língua

Neste capítulo, por conta de o cenário de aprendizagem ser de outro cariz, porque o foco se centra antes num plano de estudos que ofereça também a possibilidade de a criança aprender, nos primeiros anos de escolaridade, uma língua estrangeira, não se justifica que se recorra da mesma forma ao uso da “língua de casa”. Advoga-se, todavia, que a primeira língua sirva de suporte a qualquer outra que vier a ser ensinada na escola, motivo pelo qual se objetiva mostrar como a primeira língua, que acaba por ser em geral a de casa, para além de ser adquirida, pode ser desde sempre aprendida (Girolami-Boulinier 1987, 1993). Destina-se essa aprendizagem a que a criança quando entra no mundo da escrita não encontre dificuldades em exprimir-se e não se depare com barreiras à compreensão do que for lido ou proferido originadas por um domínio muito pouco robusto da língua que a viu nascer e que pode continuar a ser mal gerida ao longo da vida quando estão em causa ou uma alfabetização deficitária ou uma alfabetização não cultivada – cenário este propício à criação de “analfabetizados pela escuridão dos anos”, expressão tomada de empréstimo a Torga (2021: 530) – ou, em situações-limite, uma falta de alfabetização, dando azo a descrições como a que se transcreve:

[...] e [os meninos] ouviam a conversa dos pais. Não era propriamente conversa: eram frases soltas, espaçadas, com repetições e incongruências. Às vezes uma interjeição gutural dava energia ao discurso ambíguo. [...] Como os recursos de expressão eram minguados, tentavam remediar a deficiência falando alto (Ramos 2017: 64).

A elevação da voz regista-se em variadas ocasiões em que a fala parece não conseguir cumprir a sua função comunicativa. A passagem que se passa a partilhar do livro de Willa Cather “Minha Ántonia” é disso também um bom exemplo: “A minha avó falava sempre num tom alto com os estrangeiros como se eles fossem surdos.” (Cather 2018: 27). Não causará perplexidade que quem ler este texto se lembre de mais casos em que o volume de voz mais não faz do que acudir às carências de linguagem.

É precisamente intenção da autora deste texto fornecer ou sugerir meios à criança que contribuam para impedir: 1) que eleve o volume de voz quando a capacidade de se exprimir se revelar exígua; 2) que manifeste dificuldades na compreensão da linguagem oral e escrita; 3) que use um discurso fraturado; e 4) que fique despojada da experiência, educação e cultura conducentes, também por via da língua, a uma operação de transformação – com recurso agora à terminologia do filósofo espanhol Lledó (1998) – da língua materna, da língua que a viu nascer, em língua matriz, em língua pessoal e singular, portadora de uma identidade própria: qual impressão digital.

Ousado não será que se aproxime a “língua matriz” (Lledó 1998), isto é, a transformação à imagem de cada um da “língua materna”, do que vem a ser, por força das experiências de aprendizagem, do diálogo e da conversação com o mundo-linguagem, o sentir-se em casa, o estar em casa nesse universo, o morar na língua, o viver nela para a compreender e compreender-se (Gadamer 1999, 2000). E o filósofo alemão Gadamer sublinha esta ideia seminalmente com a seguinte frase: “compreende-se uma língua quando se vive nela” (1999: 561).

1.3. Casa e Escola: duas agências ao serviço da literacia

Quanto à alusão feita à língua de casa e à sua prática a fim de que a entrada na escola se opere sem conflito, não admiraria que a referência à casa como agência de literacia, para além da escola, isto é, a colocação em paralelo dessas duas agências de literacia (casa e

escola), no fundo dois ambientes de aprendizagem, viesse a ser objeto de críticas por quem julga que das casas/famílias em que o nível de literacia seja mais baixo, em que os pais possuem menos qualificações literárias e menos recursos educativos, não se poderá esperar o mesmo daquelas em que ambas as variáveis apontadas são mais elevadas.

Viver numa casa em que uma mãe com hábitos de leitura nunca tenha recusado um livro aos seus filhos e lhes tenha lido em voz alta ao longo dos primeiros dez anos todas as noites pode parecer uma exceção em qualquer sociedade e até uma provocação para muitas famílias. Tratou-se, porém, da rotina de uma mãe jornalista e escritora que decididamente contribuiu para que hoje os filhos escrevam bem, uma vez que pela leitura passaram a ter um vasto vocabulário e uma boa construção frásica. Lamenta esta jornalista a atual falta de incentivo à leitura, por não existir uma política pública de leitura, que implica perda do hábito de ler, perda de vocabulário, perda de domínio da estrutura frásica, perda de imaginário e perda de terreno fértil para expansão do pensamento.²

A respeito da aludida “atual falta de incentivo à leitura”, Ângela Filipe Lopes, Doutora em Ciências da Linguagem – Didática de Línguas, professora de Português Língua Estrangeira, e também mãe, comentava numa comunicação pessoal que não será apenas falta de incentivo. Acrescentava então que também poderá estar em causa um incentivo à leitura potencialmente ilusório por assentar num convite ao ato de ler assaz controlado. Mediante o incentivo em questão, as crianças devem ler unicamente os livros constantes de uma lista que lhes é fornecida pelo professor, que nem sempre aceita sugestões de leitura

² Informação recolhida a partir do minuto 20 e do minuto 25 do episódio do podcast Geração 70, SIC Notícias, que reproduz a entrevista a Patrícia Reis conduzida por Bernardo Ferrão, datada de 2 de agosto de 2023.

Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/patr%C3%ADcia-reis-fiz-muito-sexo-por-boa-educa%C3%A7%C3%A3o-era-indigno/id1691401043?i=1000623136808>. Acesso 20 de maio, 2024.

alternativas mesmo quando, dada a heterogeneidade de perfis de leitores numa turma, possa dar-se o caso de alguns alunos já terem lido parte deles ou acharem outros tantos demasiado infantis. Presta-se, por consequência, este modo de atuar a que haja crianças que rejeitem a leitura dos livros da lista fornecida, ora porque já os conheçam ora porque os achem entediantes, com a agravante de se poderem refugiar nos meios digitais quando não possuam quem os oriente em casa. A despeito da presença desse incentivo à leitura, os livros recomendados, quase tornados leitura obrigatória, podem ceder lugar aos jogos eletrônicos, instalando-se aos poucos a secundarização da leitura e por acréscimo da escrita, que da leitura não pode prescindir.

Uma outra jornalista de formação, locutora, apresentadora, guionista e autora, numa conversa a respeito da escola pública que frequentou, desabafa que a casa ganha sempre à escola. E relata que na casa dela tinha amor e apoio, para além de a estimularem para a aprendizagem e para a curiosidade sobre as coisas. Pode assim imaginar-se a atitude na escola ou fora dela de uma criança criada numa casa tão cúmplice em matéria de oferta educativa.³

Talvez seja de acrescentar neste contexto que a casa também ganhará à escola se nela existir espaço para estudar, por muito reduzido que seja.⁴ Quando o pouco espaço de uma casa é partilhado por vários e impede o ambiente de trabalho de que alguns precisam, não será certamente qualquer escola que pode colmatar essa carência. Tem todo o cabimento observar que a posse de um espaço destinado ao estudo, em tudo legítima, nada tem de opulência embora em muitos casos não passe de uma utopia. Como agir então face a insucessos escolares quando, na opinião de

³ Informação obtida entre os minutos 10 e 11 do episódio do podcast Geração 70, SIC Notícias, que reproduz a entrevista aos Nuno e Ana Markl conduzida por Bernardo Ferrão, datado de 17 de abril de 2024. Disponível em <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/irm%C3%A3os-nuno-e-ana-markl-o-nosso-pai-de-esquerda/id1691401043?i=1000652698696>. Acesso 20 de maio, 2024.

⁴ Recomendam-se duas leituras que enfatizam a importância do espaço quando está em causa a escrita, a leitura e o estudo: Coelho (2021: 261 e 339) e Woolf (2021).

Girolami-Boulinier, grande especialista em reeducação de crianças com problemas do foro da ortofonia, qualquer intervenção que objetive resolver essa situação terá de se operar num espaço outro e com recurso a meios distintos dos que motivam o insucesso. Se a escola for o local do insucesso, terá de se optar por outro local; se os manuais escolares forem o motivo de desempenhos indesejados, há que escolher outros materiais. Resta ter presente que as intervenções destinadas a melhorar o rendimento escolar através do procedimento ajustado, como se poderá apreciar no decurso deste texto, também podem ficar a cargo de familiares que tenham sido sensibilizados para a forma de atuar. E sobreleva-se, de novo, a necessidade de espaço e ambiente em casa para operar a intervenção.

De volta à menção ao amor e ao apoio existentes em casa, é plausível questionar-se se existe sempre uma correlação positiva entre alunos com bons desempenhos e pais com mais qualificações literárias e mais rendimentos.

A resposta à existência ou não dessa correlação pode encontrar-se em diferentes publicações sobre o bem conhecido PISA (*Programme for International Student Assessment*) (ver, entre outras, Ferreira, Flores, Casas-Novas 2017, IAVE I.P. 2019, IAVE I.P. 2023). Nessas publicações, entretanto, o que melhor explica a desmontagem de correlações incondicionalmente positivas entre os desempenhos dos alunos e os perfis literários e socioeconômicos dos pais sobressai dos conteúdos relacionados com as palavras-chave “resiliência” e “alunos resilientes” (sobre o conceito resiliência ver também Matos 2012). Merecem as citadas palavras-chave toda a atenção neste âmbito porque também se enquadram na abordagem à aprendizagem do oral e à iniciação ao mundo da escrita a serem desenvolvidas neste texto (Pinto 2017).

Não é pouco comum que conceitos, outros tantos termos, usados, por exemplo, em engenharia venham a ser transpostos para outras áreas do saber. Tal se passou com o conceito “resiliência”, que passou a ser usado em psicologia no final da década de setenta, início dos anos oitenta do século passado (Matos

2012). Em consonância com a mesma fonte, da explicação da resistência e flexibilidade dos materiais passou o referido conceito a ser usado para designar a capacidade humana de superação de situações adversas e ainda de delas sair reforçado.

A não universalidade dessa capacidade verifica-se nomeadamente quando está em causa, na ocorrência, o rendimento escolar. Há quem na população estudantil neutralize as adversidades – são os “alunos resilientes” – e quem não o faça. A existência desses alunos alerta para a necessidade de se ter em mente que a família e o meio envolvente interferem de modo acentuado, sim, mas não determinante, no desempenho dos alunos. A probabilidade de quem provém de uma família favorecida socioeconômica e culturalmente ter bons resultados é elevada, mas deve ter-se em conta que há quem com essa origem fique aquém das expectativas. Por seu turno, ser oriundo de uma família desfavorecida condiciona, é certo, mas também não determina o rendimento escolar. Ferreira, Flores e Casas Novas (2017) destacam que, paralelamente àqueles de que se esperava um bom rendimento e que não o alcançam, existe, em contrapartida, uma percentagem interessante de alunos que, não obstante a proveniência menos favorável, conseguem ter êxito. Esses são chamados, com toda a propriedade, “alunos resilientes” (IAVE I.P. 2023) e representam em Portugal, com base nos resultados do PISA, cerca de 10%, não diferindo muito da média da OCDE (IAVE, I.P. 2019 e 2023).

Na publicação/relatório do IAVE, I.P. (2019: 98), pode ler-se:

Os alunos resilientes são aqueles que apresentam uma forte capacidade de adaptação aos desafios que enfrentam, contrariando a adversidade da condição socioeconómica e cultural de origem. São alunos que, apesar das adversidades, têm bons desempenhos no PISA e denotam bem-estar social e emocional.

Seguindo a mesma referência, o apoio dos pais, dos professores e o fato de estes alunos acreditarem nas suas

capacidades contribuem seguramente para a sua resiliência. Cabe notar, no entanto, que tais variáveis concorrem sobretudo para o que a OCDE denomina resiliência emocional. Isto porque a Organização em causa subdivide a resiliência em dois tipos: a resiliência acadêmica e a resiliência emocional.

Quando se mencionam bons resultados está essencialmente em causa a resiliência acadêmica. Resiliência que é descrita da seguinte forma:

A resiliência acadêmica é a verificada em alunos que provêm de uma família menos escolarizada, com empregos menos qualificados e mais mal remunerados, não dispendo de recursos educativos e que frequentam uma escola mais desfavorecida, mas que, ainda assim, conseguem obter bons resultados (IAVE, I.P. 2019: 98).

Ainda que o contexto socioeconômico e cultural jogue a favor dos bons desempenhos dos alunos, existem fatores que são passíveis de atenuar ou acentuar a equidade entre pares. Com respaldo na fonte citada, podem ter-se em conta, por um lado, o papel da família em prol da valorização da educação, da escrita e da leitura e, por outro, a missão da escola por via das práticas organizacionais e pedagógicas e da interação entre professores e alunos, em suma: do ambiente escolar. Não é, por isso, de excluir que famílias de meios menos favorecidos sejam sensíveis ao que representam a educação, a escrita e a leitura e incentivem as suas crianças. De igual modo, não é de rejeitar a existência de escolas desfavorecidas que tenham bom ambiente escolar. E porquanto a população das escolas públicas é mais heterogênea, seria bom que dessa pluralidade de perfis resultassem convívios saudáveis e interações benéficas no que se reporta a hábitos de estudo.

A leitura emerge como uma atividade cheia de virtualidades e que devia ser praticada com regularidade. Da análise dos dados do PISA ressalta exatamente uma correspondência positiva e significativa entre os alunos que declaram ter gosto pela leitura e os que revelam níveis de resiliência acadêmica mais elevados

(IAVE, I.P. 2019). Ao invés, seguindo a mesma publicação, o apoio dos pais e dos professores repercute-se mais na resiliência emocional do que na resiliência acadêmica. Os apoios de ordem mais emocional não devem ser, de forma alguma, subestimados porque podem muito bem promover motivação, perseverança, adaptação ao meio, autonomia, valorização da escola e dos professores, bem como otimismo (Ferreira, Flores, Casas-Novas 2017). Não se desvalorizem, portanto, quaisquer pilares com implicações na resiliência emocional dada a sua valia na edificação da formação acadêmica.

Adianta Matos (2012) que os processos de resiliência não são só inatos, também podem ser ensinados. Na presença desta informação, torna-se cada vez mais oportuno mostrar a importância de uma abordagem precoce à aprendizagem do oral e à iniciação à entrada no mundo da escrita que favoreça a criação de condições conducentes ao desenvolvimento de condutas promissoras, muito em especial do hábito de ler e do gosto pela leitura: esteios basilares da resiliência acadêmica.

1.4. A leitura e a escrita no frenesi dos nossos tempos

Perante uma geração mergulhada num quotidiano acelerado e num ecossistema vibrante de estímulos e ancorado numa “lógica de coletivos em rede sempre ligados” (Coelho 2021: 339) – quotidiano e ecossistema mais propensos, para esta autora, à escrita de poesia do que de romance, na medida em que a primeira se coaduna mais com uma fluidez descontinuada do que a segunda, que flui num andamento próprio da História –, qualquer educador pode interrogar-se como motivar hoje a criança que inicia a sua alfabetização para o exercício de atividades que vivem de concentração, lentidão, silêncio, paciência e até não raramente de solidão. No fundo, um cenário, muito semelhante ao que Rilke (2009) recomenda em “Cartas a um jovem poeta” e que devia acompanhar a criança quando tem de pôr em prática a sua capacidade criativa na iniciação à leitura e à escrita (Emig 1977). A

propósito do convite de Rilke à solidão, paciência e calma, porque motores de criação, o escritor Afonso Reis Cabral, numa conversa com outros escritores sobre a obra citada⁵, também sublinha o contraste desse quadro com a celeridade dos tempos atuais. Tem então todo o cabimento passar a examinar devidamente a atividade solicitada e o perfil da pessoa a quem se solicita para que, na sequência disso, não se observem colisões, em razão dos ritmos de aprendizagem adequados ao objeto e ao sujeito desse processo, que invalidem qualquer desempenho. Em síntese: uma aprendizagem que pela sua complexa trama, grandeza e nem sempre fácil controle mais se assemelha a aprender a viver.

1.5. (Re)criar e originar: processos separados coexistentes ou não na leitura e na escrita

Associar à alfabetização inicial a necessidade de acionar a criatividade da criança, contando com os quesitos enunciados, talvez soe demasiado exigente. Não será assim tanto, todavia, se for destacado o potencial criativo que lhe é já requerido no foro lúdico quando passa pela fase do jogo simbólico (McCune-Nicolich, Carroll s/d e 1981⁶), jogo que reclama a capacidade de “a criança transferir atividades da sua atividade usual e objetos das suas reais contrapartes” ⁷ (s/d: 2), num salto simbólico que constitui uma preparação para o uso da metáfora na linguagem e igualmente para a familiarização com o princípio alfabético. Imprevisível não será que o processo de alfabetização, pela sua própria natureza, obrigue

⁵ Para quem estiver interessado, recomenda-se a audição da conversa entre os escritores Afonso Reis Cabral, Dulce Maria Cardoso e Richard Zimler sobre “Cartas a um jovem poeta” de Rainer Maria Rilke no podcast Biblioteca Pública, episódio com data de 10 de março de 2022. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/bibliotecap%C3%BAblica/id1610761161>. Acesso 2 de junho, 2024.

⁶ A autora deste texto consultou a versão manuscrita. O leitor pode, contudo, consultar a versão datada de 1981, que conta com a respetiva entrada nas referências finais.

⁷ Tradução do original inglês: “the child transforms activities from their usual activity, and objects from their real counterparts” (McCune-Nicolich, Carroll s/d: 2).

a um maior esforço de ordem (meta)cognitiva. Basta, para isso, que se relacione a alfabetização com a leitura e a escrita, sem esquecer, completando os quatro processos verbais, a fala e a audição, com os quais a criança já deve estar mais familiarizada quando entra no mundo da escrita. Augura-se, no entanto, se bem que em graus diferentes, que os quatro processos tenham já sido objeto de alguma preparação e sensibilização mais ou menos consciente antes de ingressar na escola, quer através da oferta educativa pré-escolar, quer da maior ou menor paleta de vivências em casa.

Enquadra-se agora explicar como deve ser entendida a criatividade na leitura e mesmo nos restantes processos verbais, levando em conta a referência à criação ou à recriação de Elkonin (1988) na sua definição de leitura, bem como a alusão a (re)criar – a não confundir com originar – avançada por Emig (1977), quer no caso da leitura, quer também nos restantes processos verbais. Elkonin deixa clara a sua visão de leitura como criatividade quando define “a leitura normal como *o processo de re-criar a forma sonora das palavras de acordo com o seu modelo gráfico*”⁸ (Elkonin 1988: 396, itálico no original), enquanto para Emig “ler é criar ou re-criar *mas não originar um constructo verbal que esteja graficamente gravado*”⁹ (1977: 123, itálico no original).

Talvez não sirva de motivo de espanto que, ante a informação fornecida, qualquer leitor se interrogue quem terá sido o primeiro autor a relacionar a leitura com (re)criação, embora a data da referência de Elkonin seja posterior à de Emig. Sucede que, no fim do texto de Elkonin consultado, com data de 1988, pode ler-se que corresponde à tradução inglesa de uma monografia publicada originalmente em língua russa, em 1976, pela Znanie publishing house, Moscovo. A versão original do escrito compulsado foi então dada à estampa um ano antes de ter sido publicado o texto

⁸ Tradução do original inglês: “normal reading as the *process of re-creating the sound form of words according to their symbolic model*” (Elkonin 1988: 396).

⁹ Tradução do original inglês: “reading is creating or recreating *but not originating a verbal construct that is not graphically recorded*” (Emig 1977: 123).

de Emig, que não contém qualquer entrada referente a Elkonin. Fica, por conseguinte, em aberto quem terá sido o primeiro autor a propor a ligação de (re)criar aos processos verbais e em suspenso a viabilidade não improvável de os dois estudiosos em latitudes ou longitudes diferentes terem chegado a conclusões similares ou próximas.

À época, residia seguramente nesta incapacidade de encontrar resposta para a pergunta lançada o encanto da arte de pesquisar, por não fechar a possibilidade de, em geografias afastadas, se obterem resultados idênticos ou aproximados, em simultâneo ou quase, usando metodologias distintas ou análogas. Olhando para as datas dos escritos em foco, o contraste com o que se passa nos dias de hoje é mais do que notório. Há meio século a comunicação entre pesquisadores a distância, a mobilidade destes, a circulação de resultados de experimentos, a publicação de textos e as reuniões entre pares não conheciam as facilidades de toda a ordem, mormente financeiras, existentes na atualidade. Como que por magia, todos estes progressos não subtraem à arte de pesquisar o seu fascínio.

As duas definições de leitura, tanto a de Elkonin quanto a de Emig, remetem o leitor para o que os autores consideram que se passa quando a criança, no início da descodificação do material gráfico, converte em sonoridades os constructos gráficos que tem à sua frente, comutando a leitura num ato de (re)criação.

Esta visão criativa do ato de ler não deve restringir a expressão “leitor criativo” à criança que toma consciência, nesse ato, da transcodificação do material gráfico, convocando de forma consciente o seu domínio das sonoridades do oral, que foram sendo automatizadas. Existe, sim, uma outra aceção de “leitor criativo”. Na presença de textos que demandam uma interpretação, que reivindicam o preenchimento de lacunas, que exigem uma forte vivência visceral com a leitura, só se pode mesmo contar com a presença de um outro leitor criativo e esse leitor será tudo menos um aprendiz. Terá de ser, sim, um leitor muito experiente que de

modo algum se pode confundir com um leitor que se sente mais atraído por um texto onde tudo está bem definido.¹⁰

Na senda de Gadamer (1999), a explicação para a relação entre texto e leitor experiente estará na maneira como ambas as partes são percebidas ou sentidas. O texto terá de ser olhado como um objeto de compreensão, mediada pela interpretação, que suscita uma ou mais perguntas ao intérprete: papel assumido pelo leitor que terá de chegar à(s) resposta(s) valendo-se da interpretação. E interessa encontrar a(s) resposta(s) porque significa que o leitor compreendeu o texto, ou seja: compreendeu a(s) pergunta(s) que ele acredita que o texto encerra. Nem todos os leitores estão preparados para responder às perguntas que alguns textos colocam, razão pela qual não se aventuram por atalhos menos confortáveis da interpretação, preferindo leituras menos exigentes.

O escritor argentino Julio Cortázar, firmado nos seus textos e consciente da existência de leitores mais ou menos críticos/analíticos/exigentes/acomodados que optam ou não pela leitura acompanhada de reflexão, dá nota das duas escritas que espelham esses dois posicionamentos: a “criação unívoca, sem olhares para trás ou voltinhas hamletianas dentro da própria estrutura do texto” (Cortázar 2023: 37) e a criação – não unívoca mas multívoca, designação da autora deste capítulo – que se presta a “aberturas sobre o estranhamento, instâncias de uma deslocação a partir da qual o habitual cessa de ser tranquilizador, porque nada é habitual quando se submete a um escrutínio sigiloso e prolongado” (Cortázar 2023: 38).

Atente-se que um leitor analítico/crítico/exigente/criativo resulta de todo um percurso feito de muitas vivências, experiências, leituras e escritas de toda a ordem que estão longe de pactuar com perfis acomodados, prontos a trilhar com presteza

¹⁰ Acerca de leitor crítico, é recomendada, a partir do minuto 22, a conversa entre os escritores Afonso Reis Cabral, Dulce Maria Cardoso e Richard Zimler sobre “Pedro Paramo” de Juan Rulfo, no podcast Biblioteca Pública, episódio com data de 12 de junho de 2022. Disponível em: <https://podcasts.apple.com/pt/podcast/bibliotecap%C3%BAblica/id1610761161>. Acesso 2 de junho, 2024.

caminhos já antes calcorreados e desbravados, por vezes com muito penar, por terceiros.

Com um aguçado sentido de humor, Cortázar, a rematar as duas maneiras de escrita enunciadas, adita, como que a reforçar o conteúdo do parágrafo anterior, que se lhe afigura que a distinção apresentada não se respalda tanto “nas razões ou nos méritos” de quem escreve, mas antes na “comodidade” em que se instala o leitor (2023: 37).

A pretexto de a compreensão – tida por Gadamer (1999: 580) como “uma apropriação do que foi dito, de maneira que se converta em coisa própria” – implicar uma interpretação e nem todos os leitores manifestarem a mesma propensão para encontrar a(s) pergunta(s) e a(s) resposta(s) requeridas pelo ato de interpretar, então terá de se ver na compreensão, na citada apropriação, um *continuum*, em obediência às diferenças individuais em todas as idades e não exclusivamente numa perspetiva ontogenética. A compreensão, na ótica de Gadamer, só pode ser relativa (1999).

Se a interpretação não se aplicar somente aos textos e for transposta para a vida, justifica-se retomar de Lledó (1998: 137) a expressão “viver é interpretar”. A ser assim, a “apropriação ...” na passagem de Gadamer transcrita no atinente à díade compreensão- interpretação, que bem traduz o pensar de Gadamer (te: 581) quando deixa registado que “[c]ompreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel”, encontra paralelo nas palavras do filósofo espanhol sobre o que entende por interpretação: “essa atividade [...] que mistura o que somos com o mundo em que estamos” (Lledó 1998: 138).

1.6. A criatividade na sua valência polissêmica

O sentido de criatividade que se relaciona com o descrito leitor criativo – sempre crítico/analítico/exigente – integra uma outra criatividade, mais da índole das definições desenvolvimentistas de Elkonin e Emig, que assenta no processo consciente de (re)criar a forma sonora de material gráfico correspondente a palavras

produzidas até aí automaticamente no plano da fala e que se tornará com a prática também um processo automático de transcodificação. A passagem que se passa a transcrever de Elkonin (1988: 396-397) revela bem o *continuum* de uma dimensão/habilidade que começa por ser consciente e se vai revertendo em automática: (“Uma habilidade automática controlada de forma não consciente só se torna assim depois de ter passado de modo consciente por etapas prévias no seu desenvolvimento”¹¹). Por outras palavras, ainda segundo o mesmo autor, “[...] uma habilidade, que se torna inteiramente automática quando totalmente desenvolvida, só pode e tem de ser adquirida através de uma *atividade independente, consciente e inteligente*”¹² (Elkonin 1988: 396, itálico no original).

Esta passagem de atividade consciente a automática não se verificará, porém, pelo menos no mesmo grau, na atitude de um leitor que, defronte de uma obra que a tal se ajuste, está pronto a ler nas entrelinhas. As exigências são de outra ordem, quase sistemáticas, e consonantes com as palavras finais da última citação: “*atividade independente, consciente e inteligente*”. A criatividade desse leitor encontra-se à mercê da riqueza do conteúdo oferecido por uma outra criatividade: a do autor. Nenhum deles pode acionar automaticamente os processos da escrita e da leitura em questão, mas, em contrapartida, terá de se socorrer dos automatismos adquiridos para operar a codificação e a decodificação básicas em que estão alicerçados os processos da escrita e da leitura, respetivamente. Vale sublinhar que a codificação e a decodificação automatizadas não constituem, per se, nem escrita nem leitura, porque as verdadeiras escrita e leitura

¹¹ Tradução do original inglês: “An unconsciously controlled automatic skill only becomes so after passing through earlier stages in its development at a conscious level” (Elkonin 1988: 396-397).

¹² Tradução do original inglês: “a skill, that is purely automatic when fully developed, can and must be acquired only through independent, conscious, and intelligent activity.” (Elkonin 1988: 396).

carecem de uma “criatividade” na linha do exposto, concordante com um ato voluntário, consciente.

Não será por acaso que, no que concerne à aprendizagem da leitura pela criança, Girolami-Boulinier (1993: 24) alerte que “a decifração não é leitura, mas que *o entendimento das frases é a condição necessária para a compreensão do material escrito* que lhe será proposto por todo o lado” (itálico no original).¹³

A par de criar e recriar, já focados com base em Elkonin (1988), existem, nas definições dos processos verbais propostas por Emig (1977), a presença, na escrita e na fala, ou a não presença, na leitura e na audição, de originar. De notar que Emig reconhece em criar e originar processos separados, mas nas definições fornecidas deixa menos claro o que entende por criar e recriar do que o que entende por originar. Colmatará essa menor precisão terminológica a explicação dada por Elkonin (1988) a respeito de recriar e da qual se deu nota na devida altura.

Os quatro processos verbais são assim definidos por Emig (1977: 123):

Escrever é originar e criar um constructo verbal único que é gravado graficamente. Ler é criar ou re-criar *mas não* originar um constructo verbal que é gravado graficamente. Ouvir é criar ou re-criar *mas não* originar um constructo verbal que *não* é graficamente gravado. Falar é criar e originar um constructo verbal que não é graficamente gravado ¹⁴ (itálico no original).

¹³ Tradução do original francês: “le déchiffrement n’est pas de la lecture, mais que *la saisie des phrases est la condition nécessaire pour la compréhension de cet écrit* qui lui sera partout proposé” (Girolami-Boulinier 1993: 24, itálico no original).

¹⁴ Tradução do original inglês: “Writing is originating and creating a unique verbal construct that is graphically recorded. Reading is creating or re-creating *but not* originating a verbal construct that is graphically recorded. Listening is creating or re-creating *but not* originating a verbal construct that is *not* graphically recorded. Talking is creating and originating a verbal construct that is not graphically recorded” (Emig 1977: 123, itálico no original).

No fragmento reproduzido, os processos verbais que originam constructos verbais únicos, pessoais, em forma gráfica ou sonora, são a escrita e a fala. Ambos os processos são executados sob o efeito de um controle descendente que começa no pensamento e termina numa configuração gráfica ou sonora, respetivamente, o que lhes outorga uma marca muito própria, um estilo identificador do seu autor. Pode avançar-se que, excluindo as produções orais e escritas que, pela sua previsibilidade, podem ser completadas por terceiros por serem desprovidas de informação em virtude de o seu conteúdo ser da esfera comum (Goldman Eisler 1968), as demais revestem-se de originalidade na medida em que ninguém pode substituir o seu autor, ninguém está no seu pensamento, nem de posse do seu léxico para poder responder por ele nos mesmos termos. A comutação de um autor significa, neste enquadramento, a origem de um novo constructo verbal único que não se coaduna com qualquer modalidade de endosso, motivo pelo qual, entre outros, existem os direitos de autor.

Estranho não é que, tendo presente a definição dos processos verbais fornecida por Emig (1977), ler e ouvir não comportem o processo originar. A não presença de originar na leitura e na escrita manifesta-se de imediato no menor esforço cognitivo que reclamam e, em consequência disso, na ausência da marca pessoal, no sentido atribuído à escrita e à fala, do leitor ou do ouvinte nas produções sobre as quais se opera a leitura e a audição. De forma muito simplificada, por não serem levadas em devida conta nem interações entre os processamentos descendente e ascendente nem o poder do conhecimento prévio, pode resumir-se que leitura e audição não recorrem, pelo menos similarmente, ao percurso descendente que está em causa na escrita e na fala, dado que em causa se encontram processos de decodificação e não de codificação. Em contrapartida, nenhum dos processos verbais, à sua maneira, abdica de (re)criar. Repare-se, contudo, na atribuição por Emig (1977), em coerência com uma perspectiva desenvolvimentista, de “criar” à escrita e à fala, processos que são

a materialização gráfica ou sonora de ideias, e de “criar” ou “recriar” à leitura e à audição.

Relativamente ao que pode estar na base do vínculo de “criar” e “recriar” à leitura e à audição poderão aventar-se dois cenários: 1) o que é visto e ouvido requererá, no caso da criação, uma conversão sonora a partir do zero, por desconhecimento da palavra a decodificar, inclusive da sua versão gráfica; e 2) o que é visto e ouvido contará com o recurso a formas sonoras conhecidas do uso da fala, formas essas que, à medida que são apresentadas, são recriadas do ponto de vista sonoro por meio do mecanismo encarregado da pronúncia e da articulação do leitor ou ouvinte, cuja ação está subordinada à natureza do controle da passagem de um ato automático a voluntário, com o objetivo de voltar a ser automatizado (Elkonin 1988; Pinto 2022a).

Saindo da visão desenvolvimentista da leitura e problematizando um pouco o “criar” a que se tem vindo a aludir acerca do ato de ler, note-se, seguindo Gadamer (1999), o que se pode passar num leitor-intérprete mais ou menos experiente e já não no leitor iniciante. Também no leitor-intérprete se pode considerar que a “apropriação” que faz do texto interpretado não é uma simples reprodução, mas antes uma nova criação, conquanto no plano da compreensão. E uma vez que compreender é interpretar e a interpretação se encontra condicionada pela pergunta que o leitor-intérprete extrai da obra interpretada para poder dar uma resposta, então a interpretação ganha um carácter accidental. E nas palavras de Gadamer:

A unidade interna de compreensão e interpretação se confirma precisamente no fato de que a interpretação, que desenvolve as implicações de sentido de um texto e as torna expressas lingüisticamente, face ao texto dado, parece uma criação nova, mas não afirma uma existência própria ao lado da compreensão. [...] os conceitos da interpretação acabam por se suspender, quando a compreensão se realizou, porque estavam destinados a desaparecer (1999: 685-686).

No que respeita à interpretação, impõe-se, sempre em linha com a leitura que a autora deste texto faz da obra de Gadamer (1999), fazer a distinção entre o ato criativo e a obra criada. A obra criada será a que cada um representará ao “despertar e converter um texto em uma nova imediaticidade” (Gadamer 1999: 581), consonante com o sentido que lhe encontrar. Esse sentido não é, todavia, uma nova criação, posto que esse ato individual de interpretação acabará por desaparecer por “conservar sua verdade na imediatez da compreensão” (Gadamer 1999: 582). Retomando o autor citado, “a compreensão é sempre um verdadeiro acontecer” (Gadamer 1999: 583), fruto de quem a operar e do momento em que o fizer mantendo-se sempre lá o ato criativo.

Para Lledó, viver é interpretar. Dessa asserção pode depreender-se que a interpretação está subordinada ao processo do crescimento e, por essa razão, vai sofrendo alterações condizentes com a etapa da vida em que se encontrar o seu agente. Admitindo que assim é, e porque da aprendizagem do oral e do papel da leitura se trata neste texto, apela-se a que a criança seja sensibilizada desde sempre para o diálogo e a conversação também com os textos, por meio da leitura indireta, semidireta, direta ou inclusive do simples folhear de um livro, para que ponha em prática a interpretação, a compreensão, em conformidade com as possibilidades. Deve assinalar-se que a compreensão na criança, quando esta ainda se revela incapaz de gerar a adaptação desejada, o equilíbrio entre a assimilação e a acomodação – conceitos primaciais da teoria piagetiana do desenvolvimento, oferece com frequência distorções do objeto, da situação ou do acontecimento a assimilar. Tal não significa que a criança não esteja a interpretar de modo válido para a sua idade e experiência ou que não tenha competência para compreender. Ela está antes a interpretar/compreender em sintonia com a sua fase de crescimento. De resto, essas distorções revelam-se saudáveis e profícuas porque constituem material de que se apetrecha o pesquisador para estudar a evolução do conhecimento, e também da linguagem, na criança.

De retorno aos atos automáticos que se tornam voluntários e que se podem vir a reverter em automatismos, sugere-se que, no quadro do processo de aquisição da língua(gem), seja ativada a sensibilização da criança para a desconstrução dos constituintes da cadeia falada a que está exposta e a que se habitua a atribuir significado, dentro das suas capacidades e sem qualquer esforço voluntário. Essa operação de desmontagem da cadeia falada, que reveste a configuração de um *continuum* sonoro, deve contar com intervenções que concorram para que a criança venha a sentir o pulsar dos constituintes da dita cadeia. Desse exercício, deve derivar a consciencialização quer da divisibilidade de um todo até aí tido como um bloco uno quer da lógica inerente à sua construção.

1.7. A linguagem à luz de uma pedagogia do imediatismo: a construção e a compreensão da frase

A abordagem à linguagem oral que se segue, apoiada na pedagogia do imediatismo de Andrée Girolami-Boulinier (1987, 1988), visa sensibilizar/consciencializar a criança ora para a construção e compreensão de frases, de começo curtas, a três elementos, ora para a introdução à leitura-compreensão, uma leitura respaldada em grupos de sentido (Pinto, Lopes 2023), uma leitura não soletrada, isto é, que não seja o resultado direto de uma mera decifração – por certo imprescindível – que deve passar rapidamente a um ato automático para que não bloqueie a verdadeira leitura. Isto porque, para Girolami-Boulinier (1993: 42), “Ler não é titubear, mas é compreender.... e compreender frases evidentemente.”¹⁵

Comece-se então, com base em Girolami-Boulinier (1993), a sensibilizar a criança, antes de entrar na pré-primária ou por essa altura, para a estrutura frásica e conseqüente aprendizagem da

¹⁵ Tradução do original francês: “Lire, ce n’est pas ânonner, mais c’est comprendre... et comprendre des phrases évidemment” (Girolami-Boulinier 1993: 42).

construção de uma frase inicialmente a três elementos (sujeito, verbo, complemento). Pode questionar-se a razão de ser da quantidade três. Para a autora convocada, tendo em conta que a noção de número está intimamente ligada à relação ordinal (Pinto 2017), a quantidade três é a eleita porque é a que assegura com menos elementos a transitividade e o valor relativo do elemento situado no meio da série, entre o primeiro e o terceiro. Do ponto de vista do desenvolvimento no tempo, encontra-se após o primeiro elemento e antes do último, ou seja: permite “reconhecer a existência de um agora antes depois nos atos simples da vida corrente” (Girolami-Boulinier 1988: 149, negrito e sublinhado no original). As características inerentes à noção do número três legitimam que essa quantidade se revele indispensável, seja para reconhecer e construir a aludida frase simples a três elementos, seja para aprender a ler e a escrever. A linearidade é uma característica da linguagem, em consequência de esta se desenrolar no tempo, mas a linearidade terá de significar também relação ordinal.

Para a construção de uma frase a três elementos, constituída por dois nomes e um verbo, escolhem-se três crianças e mostra-se ou diz-se um elemento constituinte da frase a cada uma, podendo ser um dos dois nomes sem determinante ou o verbo no infinitivo abaixo indicados:

comer bolo criança

Feita a distribuição dos elementos pelas crianças, pede-se-lhes que se alinhem de forma a construírem uma frase. E a disposição das crianças passará a respeitar a ordem:

criança comer bolo

Na altura de enunciar a frase, uma vez que não se fala em estilo telegráfico, esta ganha ato contínuo uma configuração que se aproxima da linguagem do dia a dia:

“A criança / come (ou comeu) / o (ou um) bolo.”

E o mesmo procedimento pode aplicar-se aos três elementos seguintes:

casa entrar pai

de que resulta na ordem

pai entrar casa

originando a frase

“O pai / entra (ou entrou) / em casa”

A partir do momento em que o verbo (V) é encontrado, este pode ser completado, para já, apenas por um complemento direto ou por um complemento circunstancial (C) e por um eventual sujeito (S).

Andrée Girolami-Boulinier (1993) ilustra de uma forma seminal o modo como a criança organiza a frase após identificação dos vários termos/elementos/constituintes da frase. Depois de mimado, por exemplo, o ato de beber, uma criança profere sem demora “beber”. Depois pergunta-se: beber o quê? e irrompe a resposta: “leite achocolatado”. Com a proposta de um ator, a frase toma a forma:

“O Tomé bebe leite achocolatado.”

Os elementos da frase podem passar a quatro ou mais se as crianças que forem chamadas a colaborar se sentirem confortáveis com a construção de frases mais longas.

Seguindo o mesmo procedimento, compartilha-se a seguinte sequência de quatro elementos destinados à construção por quatro crianças de uma frase:

procurar sala óculos mãe

Com rapidez, a sequência dos elementos propostos, ou seja, das palavras-centro (V, N, N, N) dos quatro termos da frase (S, V, O, C) reveste a ordem esperada:

mãe procurar óculos sala

E a frase constrói-se enriquecendo/expandindo com traços/morfemas sintáticos as palavras-centro que a integram:

“A mãe / procura / os óculos / na sala”

Merece ser explicada a razão da apresentação às crianças de um verbo no infinitivo e de dois ou mais nomes isolados quando se pretende que construam uma frase. Essa aparência que pode parecer estranha intenta sensibilizar a criança para as várias formas de ocorrência dos nomes e do verbo.

Os nomes tanto podem existir sem determinantes simples ou contraídos com uma preposição, mas é de forma isolada que aparecem no dicionário. A produção da frase com a adição de um determinante simples ou não ao nome quando este é inserido numa frase deve-se à experiência verbal que a criança foi adquirindo, porquanto não ouve falar em estilo telegráfico.

Quanto ao verbo no infinitivo, o intuito dessa opção reside igualmente em sensibilizar a criança para a diversidade de formas, em concordância com o modo e tempo, número e pessoa, que um dado verbo pode apresentar em função do contexto frásico e por vezes também extraverbal. Apesar das diferentes roupagens que o verbo possa revestir nas frases, há que reparar que é a forma verbal nominal – o infinitivo – que consta no dicionário.

Com este exercício meio lúdico, a criança vive o pulsar dos constituintes da frase e consciencializa-se para a possibilidade de os substituir, quer sejam palavras-centro dos termos, quer sejam termos, sob propostas pessoais ou de outras crianças, sempre em

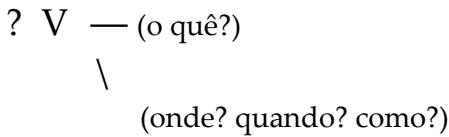
estreita obediência à sua natureza e função, aprendendo deste modo a saber viver a linguagem. A criança, destarte, passa a aperceber-se da descontinuidade dos variados segmentos do *continuum* sonoro que ouve e que inclusive produz e vai-se dando conta da economia de meios que essa descoberta representa para a linguagem. A segmentação da cadeia falada em grupos de sentido, da frase aos termos, tão importante também para a futura leitura-compreensão, começa então a ser praticada e a servir de base para um melhor entendimento do que é a linguagem.

O exercício de linguagem exposto não se destina a ser implementado em exclusivo na população infantil. Beneficiarão decerto também desta prática adultos dispostos a aprender outras línguas.

O procedimento acionado foi aplicado à construção da frase. Atenta-se neste momento a um outro procedimento que objetiva sensibilizar a criança para a compreensão da frase. Talvez seja mais próximo da realidade, quando se perfilha uma pedagogia do imediatismo, falar em “agarrar” a frase, salvo se compreender já for entendido nesse sentido.

Uma nota sucinta com respeito à alusão feita e que se venha a fazer a alguns termos gramaticais. Qualquer termo gramatical que seja usado enquanto são mencionadas ou mostradas simbolizações a acompanhar os diferentes elementos da frase não se destina a ser reproduzido pela criança ou a ser por ela retido, a fim de que não a confunda nem lhe sobrecarregue a memória.

As simbolizações presentes num quadro das funções (S(ujeito) V(erbo) O(bjeto) C(ircunstancial)), nesta altura simplificado por força da idade da criança e, portanto, propositadamente desprovido de símbolos, à exceção do símbolo que representa o núcleo da frase: o V de verbo, que lhe pode ser revelado (ver quadro infra), servem somente para, à medida que ela emite a frase, a nortear no processo de identificação dos seus elementos e das respetivas funções. De resto a criança, enquanto emite os constituintes/elementos da frase, pode fazer corresponder a sua localização no quadro proposto.



Quadro das funções simplificado da autoria de Andrée Girolami-Boulinier, retomado de Girolami-Boulinier (1993: 23).

Resumindo: nesta fase de aprendizagem do oral interessa sobretudo que a criança “pense «linguagem» e não «gramática»”¹⁶ (Girolami-Boulinier 1993: 24).

Na construção da frase, a criança foi habituada a construir frases a partir de nomes isolados e de verbos no infinitivo. Assimilada esta ginástica mental e com alguma ajuda no início, a caminhada para a compreensão – para o agarrar – da frase torna-se menos problemática, dado que a criança encontrará sem dificuldade, nas frases, o infinitivo do verbo e “*o que completa esse verbo para que ele tenha verdadeiramente um sentido*”¹⁷ (Girolami-Boulinier 1993: 22, *itálico no original*).

A tarefa de identificar o verbo na frase resulta ainda mais facilitada quando, perante uma frase como, por exemplo, “Os avós chegam amanhã”, se perguntar à criança de que se trata. Sabendo que, quando ouve “de que se trata?”, lhe é solicitado o verbo no infinitivo, ela dirá então que se trata de *chegar* prontamente associado a quando? *amanhã* e enuncia a frase indicando no quadro esquissado das funções cada elemento na ordem e ao passo que é proferido:

Os avós / chegam
/amanhã

¹⁶ Tradução do original francês: “[...] pense «langage» et non «grammaire»” (Girolami-Boulinier 1993: 24).

¹⁷ Tradução do original francês: “*ce qui complète ce verbe pour qu’il ait véritablement un sens*” (Girolami-Boulinier 1993: 22, *itálico no original*).

Considere-se uma outra frase:

“No circo o palhaço tocou trompete”

e deixe-se que a criança siga a lógica da frase completando o verbo. Num primeiro momento, deve encontrar o ato, o verbo, aquilo de que se trata: “tocar”, para depois o completar (o quê?): “(o) trompete”, (onde?): “no circo”. E o ator – “o palhaço” – acaba por ser identificado. Ao mesmo tempo que emite a frase, vai indicando, respeitando a ordem de enunciação, os seus elementos no quadro simplificado das funções, que já deve estar interiorizado:

o palhaço	tocou	(o) trompete
(2)	(3)	(4)
		No circo
		(1)

A distribuição dos componentes da frase supra assume uma grande relevância porque treina a criança para que não tropece na organização lógica das frases que ouve e para que não atribua cegamente o papel de ator, de sujeito, ao elemento que ocorra em primeira posição na frase. A numeração atribuída aos quatro elementos/termos/subgrupos de sentido da frase revela bem a respetiva posição no quadro esquematizado das funções e manifesta a necessidade do reconhecimento de que também nesta matéria existe um agora/antes/depois.

Quando a criança se encontra preparada para se aperceber de que da linguagem brota sentido e que o segredo dessa percepção reside em saber viver a linguagem encontrando nela grupos de sentido, desde os que coincidem com a frase no seu todo até aos diversos elementos que a constituem, então terá de se admitir que ela espera que qualquer material verbal (oral ou escrito) com que seja confrontada tem de ser portador de significado.

Sabedora de que a linguagem não se coaduna no geral com a mera emissão de segmentos da cadeia falada correspondentes a

sonoridades isoladas, a criança partirá para a leitura com a expectativa de que se trata de mais uma tarefa de que resulta obtenção de sentido, posto que não se restringe a um exercício de decifração/descodificação, não obstante revestir-se também de todo um trabalho árduo de simbolização e abstração (Pinto 2017). O “agarrar” das frases, o sentir o que querem dizer, converte-se para ela na única via conducente à compreensão do que é dito e do que está escrito. Após uma descoberta desta ordem, tudo se pode esperar da curiosidade de uma criança e da sua vontade de alargar os seus horizontes.

Esta abordagem à linguagem – começando pela sensibilização da criança para a natureza e função dos constituintes da frase, se bem que não necessite de ser iniciada à terminologia gramatical porque o que interessa nesta etapa é que capte a dinâmica da funcionalidade da linguagem –, alerta-a para um desvelar da opacidade de que no início se reveste para si a linguagem e prepara-a para prosseguir nessa linha quando tiver de redobrar o esforço de abstração que o princípio alfabético reclamará.

1.8. A leitura-compreensão: o concurso das leituras indireta e semidireta na sua gênese

Se o oral assenta em grupos de sentido, das frases aos seus constituintes isolados ou não, nomeadamente no caso dos grupos-nome, expandidos por meio de determinantes, adjetivos, complementos nominais ou relativas (Girolami-Boulinier 1984, Pinto 1994), o mesmo se espera quando se passa ao ato de ler. Somente relacionando desta forma o modo como se fala e se deve ler pode chegar-se à leitura-compreensão e, para isso, importa, para além de ler em voz alta à criança, praticar com ela a leitura indireta, uma leitura mediada que a coloca, mesmo antes de ter passado pela decifração, na posição de assumir o papel de leitor e de perceber que o ato de ler também pode manifestar o que Girolami-Boulinier (1993: 33) denomina “a «canção do discurso»”. Pretende-se assim que a criança, quer através da conscientização para o modo como

soa o oral quer com a prática da leitura indireta, se sensibilize para “«o movimento musical da frase»” (Girolami-Boulinier 1993: 8), para a entoação que deve ser conferida a cada um dos seus constituintes conforme são emitidos no intuito de ensinar a experienciar a “canção do discurso”.

Uma outra leitura que pode ser praticada com a criança antes de ela ser capaz de ler e que também concorre para sedimentar “a canção do discurso” e afastar a soletração – verdadeiro entrave à compreensão – é a leitura semidireta (Girolami-Boulinier 1993: 33). Trata-se de uma leitura que recorre à audição e à visão, visto que se apoia numa versão escrita da frase em que os respetivos constituintes/elementos se encontram espaçados no tempo, sem dúvida, mas igualmente no espaço para que também se torne visual o intervalo entre a emissão de cada constituinte. Além disso, a leitura de cada constituinte é acompanhada pelo movimento do dedo do intermediário da leitura, bem como por um sublinhado gráfico, para melhor marcar o compasso da emissão da frase e a entoação apropriada. E a criança terá de dispensar a atenção devida a esta tarefa audiovisual para poder perceber, reter e reproduzir corretamente o que lhe vai sendo solicitado, num processo multissensorial e multicognitivo.

A escolha do material para o exercício da leitura indireta ou semidireta que melhor realce a musicalidade do discurso é naturalmente determinante. A poesia talvez surja em primeiro lugar na seleção a ser feita em virtude do ritmo que lhe é próprio. O poema que se segue de Pedro Bandeira “Por enquanto sou pequeno” foi o eleito nesta oportunidade para mostrar como se deve praticar a leitura semidireta, uma vez que esta tira partido dos sentidos da audição (produção oral) e da visão (produção escrita), razão pela qual o material é apresentado por escrito e oralmente.

Mantendo o recomendado, cada constituinte a ser proposto à criança para ser reproduzido, à medida que é lido pelo interventor, aparece sublinhado. Porque o poema se presta a isso, porventura em razão da sensibilidade do poeta para a alfabetização, cada verso constitui por si próprio um constituinte passível de ser

reproduzido pela criança porquanto é curto e de fácil emissão. Quem pratica com a criança a leitura indireta ou semidireta tem de estar atento à quantidade e qualidade de material verbal que pode ser submetido para reprodução. Quanto mais desconhecidas e difíceis forem as palavras menor quantidade terá de ser proposta à criança para reprodução. Mais: a quantidade de material verbal que é proposta à criança, respeitando sempre os grupos de sentido, tem de andar a par com a sua capacidade de retenção. O mediatário da leitura facilmente se aperceberá do que deve propor à criança e dos ajustamentos que poderá ter de fazer. Reitera-se que é obrigatório que os grupos de sentido sejam respeitados, não sendo toleráveis propostas de reprodução que infrinjam esta regra. Insiste-se, pois, na ideia de que ler é compreender e a criança terá de se acostumar que a leitura “não comporta nem decifração, nem erros, nem redundâncias” (Girolami-Boulinier 1993: 33).

“Por enquanto sou pequeno” – Pedro Bandeira¹⁸

1
Por enquanto sou pequeno,
2
mas vou aprender a ler:
3
já sei ler palavra inteira,
4
leio pra cima e pra baixo,
5
e plantando bananeira!
6
Por enquanto sou pequeno,
7
uma coisa vou dizer,
8
com certeza e alegria:

¹⁸ Disponível em <https://www.culturagenial.com/poemas-curtos-para-criancas/>
Acesso 19 de junho, 2024.

sei que nunca vou esquecer

da beleza da poesia!

Passando o dedo por baixo de cada um dos versos sublinhados enquanto são lidos, a começar pelo 1º, indo depois ao 2º e assim até ao fim – a numeração explicitada no poema destina-se a que o mediador da leitura respeite a ordem dos versos (grupos de sentido) –, pede-se à criança que ouça primeiro o que lhe vai ser lido e que só reproduza depois de ter ouvido, num exercício multicognitivo de perceção, retenção e reprodução. Acabado o primeiro verso – o primeiro grupo de sentido –, parte-se para o segundo procedendo-se de modo similar. E desta forma se chega até ao último verso do poema. Aos ouvidos de qualquer um, da emissão dos versos/grupos de sentido eflui uma certa musicalidade, que se pretende espontânea, não forçada. E, por via da leitura, dá-se um reencontro com a canção do discurso e aprende-se que a leitura em voz alta deve assumir uma naturalidade que se aproxime da do discurso espontâneo.

O respeito pelos grupos de sentido que se propõem à criança para reprodução nos dois tipos de leitura (indireta e semidireta) visa facilitar e não bloquear a compreensão da frase.

No primeiro verso do poema de Pedro Bandeira, considere-se, por exemplo, a seguinte partição **incorreta** em grupos de sentido:

*“Por / enquanto sou/ pequeno”

Se o verso transcrito, que corresponde a um grupo de sentido por ser uma frase, for dividido em grupos de sentido, em elementos constituintes da frase menos longos, na hipótese de a criança ainda não conseguir repetir o verso inteiro, nunca se poderá propor a segmentação acima apresentada. Basta ler em voz alta, seguindo a partição operada, para que se sinta imediatamente que o sentido da frase foi afetado e que esta passará provavelmente a não ser

entendida.¹⁹A primeira observação a fazer-se reside em mostrar que, no quadro das funções, se tornaria difícil situar “Por” e igualmente “enquanto sou”. Ocorrendo o mesmo com “pequeno”. Como se trata de uma frase-qualificação e não de uma frase-ato, por se tratar do verbo ser – “sou”, “pequeno” reporta-se ao sujeito, é o seu atributo, qualifica-o, o que leva a que se estabeleça uma ligação que não foi respeitada na partição incorreta que se deu como exemplo. Por sua vez, “por” está intimamente ligado a “enquanto” e constituem ambos um único grupo de sentido. O ator, o sujeito, está subentendido (geralmente representado pelas desinências de pessoa e número) na forma verbal. A separação dos constituintes da frase devia, antes, ser a seguinte:

“Por enquanto / sou / pequeno” (C (S) V S’)

ou

“Por enquanto / sou pequeno” (C (S) V S’)

E a sua disposição no quadro das funções simplificado é a seguinte:

(S)	sou	pequeno
(0)	(2)	(3)
		Por enquanto
		(1)

Nada de dividir, por isso, incorretamente os constituintes da frase, a fim de que tanto o sentido da frase, como o sentido dos seus constituintes, todos eles grupos de sentido integrantes do grupo de sentido que é a frase, não venham a comprometer a compreensão.

¹⁹ Uma abordagem mais pormenorizada à leitura indireta pode ser consultada em Pinto (2017).

Esta familiarização com a verdadeira leitura, com a leitura-compreensão, por parte dos que se preparam para o mundo da escrita contribui também para que não se instale uma diferença de desempenho entre nomear a imagem de um objeto e nomear a palavra que o simboliza. Até porque a leitura não se deve apoiar em palavras isoladas, salvo quando constituem elementos/constituintes da frase. Para Elkonin (1988), o mecanismo encarregado da articulação e da pronúncia que se usa nos dois tipos de nomeação referidos é o mesmo, mas o desempenho nos dois casos é diferente. O procedimento que tem vindo a ser proposto visa, portanto, que o aludido aparelho se comporte similarmente nas duas nomeações, evitando-se a soletração, ou seja: praticando-se uma leitura direta silenciosa, no início, e, depois, a leitura em voz alta.²⁰ Quando a leitura se tornar automática, após etapas em que o exercício consciente se impõe, não há motivo para que se verifiquem diferenças entre nomear (imagens de) objetos ou palavras que lhes correspondam.

Servem também os poemas para praticar a leitura indireta caso os constituintes das frases que os integram sejam enunciados um após outro, sem o apoio visual que caracterizou a leitura semidireta, respeitando a sua ordem de ocorrência, para depois de retidos após a sua perceção, serem reproduzidos na ausência do modelo, conforme são emitidos pelo mediador. À semelhança do que requeria a leitura semidireta, a leitura indireta também obriga a um exercício cognitivo triplo. A criança tem de perceber, reter e reproduzir o que lhe é proposto: um exercício cognitivo exigente, complexo, fatigante e que, como tal, tem de ser praticado com conta, peso e medida.

O emprego dos poemas para praticar as leituras enunciadas é tudo menos inocente. Seria bom que a criança ganhasse um afeto especial por esta linguagem, tão rica de sentido, de sonoridade, de musicalidade, de capital imaginativo, e, com sorte, propensa a criar

²⁰ Sobre a leitura silenciosa, ver Girolami-Boulinier (1993) e Pinto (1998, 2022b).

nela uma vontade de vir a manipular a linguagem e a interessar-se pela leitura, sentindo nela uma fonte de prazer.

A alusão a manipular no que respeita à linguagem é naturalmente metafórica. A criança não mexe na linguagem com as mãos como costuma fazer com os mais diversos objetos ou com os brinquedos. A metáfora serve para mostrar que a criança, face à linguagem, terá de se valer, por outras vias, dos recursos disponibilizados pelo período intelectual em que ainda se encontra: o período pré-operatório a caminho do operatório concreto (Piaget, Inhelder 1975; Ginsburg, Oppen 1979). Pondo lado a lado o objeto-linguagem e os restantes objetos, sobressai a existência de um *continuum* na dimensão concreto em matéria de operacionalidade. O convívio da criança com objetos que requeiram para sua “conquista” meios/sentidos díspares (o ouvido e as mãos) fá-la granjear, sem que disso se aperceba, um grau de desenvolvimento intelectual mais abstrato. Manipular, naturalmente com as mãos, os vários objetos está longe no plano da abstração de “manipular” os sons por via auditiva. Estão em questão, neste momento, as pessoas ouvintes. Deixa-se aos especialistas de língua gestual, de sinais, a tarefa de darem a conhecer o que acontece, no plano da abstração, em situações como as relatadas, mas em pessoas surdas.

Todas as observações anunciadas concorrem para acentuar as vantagens de práticas de leitura como as indicadas e a relevância da aproximação da criança de material verbal apelativo também pela sua musicalidade e ritmo como forma de a atrair para o ato de ler.

A história de vida de Maria Bethânia pode ser um bom exemplo a seguir se porventura na atualidade o mesmo não for praticado na escola pública. Alexandra Lucas Coelho escreve:

Eu ouvi, já duas vezes, Maria Bethânia contar durante um recital de poemas e canções como a sua escola pública, lá em Santo Amaro da Purificação, Bahia de todos os santos [*sic*], lhe deu amor à poesia, aos livros. Era isto nos anos 50 [...]. (Coelho 2021: 260).

O que foi exposto quanto à leitura de poemas pode também aplicar-se ao ato de ler histórias. A leitura em voz alta à criança de histórias devia constituir uma rotina diária obrigatória antes de ela adormecer. Obedecendo a um outro ritual e demandando outro esforço cognitivo por parte da criança, as histórias também constituem um material interessante para a prática das leituras indireta e semidireta.

Ler histórias e poesia, apesar da existência de nuances entre os dois materiais por se prestarem a fins diferentes, traz a prazo muitos benefícios à criança. Podem listar-se, entre outros, os seguintes: 1) uma melhoria da articulação de sonoridades que possam oferecer mais dificuldade; 2) uma maior variedade de vocabulário; 3) uma maior sensibilidade para os jogos de palavras, para a rima e para o ritmo que emergem da linguagem: a canção do discurso; 4) um maior à-vontade com a estrutura narrativa e com o que comporta de conhecimento coesivo; 5) um melhor domínio dos conectores por efeito de passar a ouvir com mais frequência estruturas sintáticas mais complexas do que as que aparecem na linguagem de todos os dias; 6) uma iniciação à linguagem descontextualizada que seguramente a pode levar mais cedo ao uso do discurso indireto; 7) o prazer de ouvir/ ler: móbil indubitável para a conquista do prazer de ler; 8) o gosto pela linguagem; 9) a transposição das suas experiências de leitura para as suas brincadeiras, fazendo de conta que lê ou contando de cor o que ouviu ou que achou que ouviu (Pinto 2017).

Se a leitura de histórias serve para alimentar a imaginação da criança e para lhe abrir janelas para o mundo, também serve para a iniciar ao reconto e para a levar a inventar histórias, evidenciando com esse comportamento que já superou etapas em que terão prevalecido as cronologias estáticas, as descrições, que quantas vezes mais não são do que enumerações de acontecimentos. A exposição da criança à narração encaminha-a, assim, para a cronologia dinâmica, para a narração, para a interpretação, para a capacidade de saber criar enredos que

reivindiquem a ação do seu raciocínio no estabelecimento da necessária relação entre causa e efeito.

A criança deve ainda questionar o que lhe é transmitido através da leitura, da narração de uma história ou de uma conversa para que esta relação verbal se torne não numa via de sentido único, mas sim numa via de duplo sentido. A criança tem de intervir, interagir com quem lhe lê, lhe conta histórias e se dispõe a conversar com ela sobre as vivências do quotidiano. A interação é importante porque favorece o aforro de um grande capital em matéria de linguagem e de conhecimento. E apenas dessarte o horizonte se distancia dela e se expande.

Uma abordagem à leitura, começando pelo treino da leitura indireta, que se aproxime de uma prática de um oral assumidamente bem compreendido ajuda ainda a que a criança reconheça/ encontre/veja no ato de ler “uma materialização da linguagem interior” (Girolami-Boulinier 1988: 24). Com uma boa prática da leitura indireta, a criança passará seguramente a ser um futuro leitor capaz de ler interiormente sem precisar de emitir o que leu (leitura ideovisual). E, caso tenha de o fazer, essa leitura terá sempre de ter sido precedida por uma leitura silenciosa, uma leitura para si próprio (Girolami-Boulinier 1988), justificando dessa maneira que se identifique a leitura, quando bem feita, com uma materialização da linguagem interior.

1.9. Aprender línguas na infância: uma conquista mediada

A aprendizagem, formal ou informal, porque não se tratará efetivamente de aquisição, de línguas estrangeiras nos primeiros anos do Ensino Básico ou mesmo no ensino que os precede talvez se entenda melhor quando não se descure a aprendizagem da primeira língua. Afinal, esta deve servir de pilar a qualquer língua com que venha a coabitar.

O cuidado com que se lida desde cedo com a primeira língua é garante: 1) da sua preservação, da sua não erosão, perante a aprendizagem de uma outra língua; 2) da instalação de um escudo

contra interferências de uma nova língua; e 3) da formação da distância necessária a uma melhor apreensão de outra língua, numa atitude mais consciente, apoiada em processos mais exigentes do ponto de vista intelectual/cognitivo.

Na preservação, na proteção e no afastamento enunciados podem ver-se prenúncios gerados por primitivos do que virão a ser mais tarde na aprendizagem de línguas estrangeiras os processos cognitivos de pensar, associar, analisar, sintetizar, comparar, contrastar e memorizar sistemas diferentes, adaptando à situação em foco a abordagem multissensorial e multicognitiva à aprendizagem da pronúncia de línguas outras pelos adultos projetada por Odisho (2007).

Tudo o que até aqui se expôs pode levar a que qualquer leitor se interrogue como pôr em prática as intervenções apresentadas em famílias com baixos graus de escolaridade e de literacia, desprovidas de suportes educativos, mais precisamente de livros.

Justo é que se responda apelando, por um lado, ao poder público, que devia investir numa oferta generalizada de jardins de infância e, por outro lado, à comunidade em que se insere a criança, que, na falta de jardins de infância em número bastante, se poderia organizar de modo a formar voluntários que pudessem praticar atividades que visassem um convívio das crianças carentes de meios com a linguagem oral e escrita: respaldo para um futuro escolar promissor e para a formação de cidadãos ilustrados e críticos.

A partir do momento em que a comunidade ou associações locais se disponham a tudo fazer para que se instale o hábito de leitura nos mais novos, encontra-se materializado um cenário de convívio intergeracional, sempre auspicioso. A aposta em sinergias intergeracionais será por consequência bem-vinda, dado que, além do mais, tudo o que tenha a ver com a relação entre gerações revela-se muito chamativo por estar na ordem do dia. Nada impede, no entanto, que se deva igualmente confiar na ajuda que possa vir a ser prestada por irmãos mais velhos alfabetizados, deixando aos pais outras tarefas, na hipótese de serem analfabetos ou detentores de pouca preparação escolar.

Quanto aos meios que possam ser usados para a prática da leitura, poderá afirmar-se que, com o advento da internet, terão melhorado as condições para tal exercício. A internet veio facilitar a vida em especial a quem só a ideia de ter de se deslocar a uma biblioteca de escola ou pública, por não possuir livros ou similares em casa, lhe faria perder de imediato a ânsia de praticar as leituras indicadas. Mais: dispor de internet não dá direito a desculpas para a não prática da leitura, na medida em que permite chegar a poemas, a letras de canções e a histórias destinadas ao público-alvo num ápice e no local. Quem não tem na atualidade acesso à internet? Tudo leva a pensar que serão poucas pessoas e talvez mais as idosas por não saberem lidar com as novas tecnologias. Se tal for o que se passa, bastará selecionar o que se pretende visualizar. Com o acesso facilitado aos conteúdos da internet, talvez haja quem prefira consultar os materiais de leitura online e não se importe de emprestar ou de oferecer os seus livros a quem não os possua e mostre interesse pela leitura. Talvez fique inclusive satisfeito porque esse gesto lhe pode permitir reaver espaço que já lhe escasseava em casa.

Diante disto, havendo disposição e vontade, torna-se porventura menos trabalhoso encontrar os meios destinados ao exercício da leitura do que aprender a praticar as leituras indireta e semidireta.

Porquanto mais acostumados a ler bibliografia acadêmica, caberá a investigadores que se interessem pelos primeiros passos conducentes à alfabetização da criança ou pela sua reeducação, estudarem e praticarem os procedimentos de leitura descritos para depois passarem o testemunho a educadores, a irmãos mais velhos ou a outras pessoas que se prontifiquem a colaborar. Deixa-se um conselho: quem quiser aprender a praticar a leitura indireta ou semidireta terá sempre de pedir a alguém que o submeta a esse procedimento. Só assumindo os dois papéis se consolida o saber fazer que requer a prática das leituras destacadas e o uso do quadro das funções com a finalidade de sensibilizar a criança para a conquista do objeto linguagem.

Nota conclusiva

O conteúdo do corrente capítulo pode motivar que vozes providas sobretudo de estratos menos favorecidos se ergam para lamentar que, apesar do que têm sempre reivindicado, pouco tenha vindo a ser feito a fim de que aos filhos seja dada uma educação digna, a começar na pré-escola. Já decisores políticos adstritos à Educação e profissionais da área responsabilizarão o “tamanho da manta” por não terem conseguido fazer mais e melhor. Não faltarão ditados populares apropriados para descrever a situação.

Ninguém pode, porém, desistir de se esforçar por criar em sua casa um ambiente que sensibilize as suas crianças para a leitura e a escrita. Tão somente desta maneira a Casa se tornará uma verdadeira aliada da Escola. E a esta chamada, apesar da existência na sociedade de diferenças socioeconômicas, têm de responder famílias de todos os estratos. Baixar os braços será a pior atitude.

No livro “Vai, Brasil”, Alexandra Lucas Coelho desvela um quê da história de vida de uma mãe passível de exemplificar o que pode ser feito na defesa da oferta de uma instrução capaz aos filhos e da criação de um clima familiar que incentive o gosto pela leitura, variável preditora do rendimento escolar:

Ela vai cedo e volta tarde, e faz extra ao sábado num cabeleireiro de Ipanema que dá gorjeta boa para pagar colégio bom para as filhas [...] Edineia, Ludineia, Rosicleia põe o que pode no colégio particular das filhas porque a sexta economia do mundo ainda não chegou à vida dela.

Ao domingo não descansa, estuda. Estuda à noite e ao domingo. [...]

– Depois quero fazer uma faculdade.

Sair da favela, sair da favela, porque morar na favela é ter um quarto para as três, um canto de cozinha, um canto de banheiro, a vida de todos entrando pela janela [...] E a sexta economia do mundo só existe por causa dela (Coelho 2021: 260-261).

Neste curto trecho assomam também aspetos ventilados no presente capítulo a respeito do que quem estuda precisa para poder

trabalhar devidamente: algum dinheiro, espaço e uma atmosfera acolhedora. Sem embargo, mais importante do que não possuir esses “bens” é sentir que são imprescindíveis para quem se dedica ao estudo, à leitura, à escrita. Poderão existir pessoas que não estranhem a sua falta, mas haverá outras que sem um pouco de espaço físico e com ruído não conseguem criar espaço mental para trabalhar.

Como neste capítulo se deu ênfase à aprendizagem do oral em idades precoces e à prática de leituras que preparam a leitura direta, cumpre afirmar que estas atividades devem ser realizadas num clima amigável e convidativo que conduza a bons desempenhos e não a bloqueios, atendendo a que com frequência visam reeducar e não apenas educar.

Estima-se que este texto convide o leitor a ver e a dar a ver a linguagem como se fosse um puzzle em que as peças se encaixam seguindo uma regra basilar: qualquer uma das peças e o todo têm de constituir (grupos de) sentido. Se o puzzle-linguagem se desagregar, o verbo de cada frase terá de ser encontrado através da senha “de que se trata?” e, uma vez colocado o verbo no infinitivo na posição V do quadro simplificado das funções, terá de ser completado por meio de complementos que lhe precisem o sentido. E assim se vai também conferindo sentido à linguagem.

Sendo o gosto pela leitura a chave para um bom aproveitamento escolar, augura-se que seja dada à criança a possibilidade de “ler” antes de saber ler, tirando partido das leituras explanadas, para que experimente desde cedo que o que lê tem de fazer sentido à semelhança do que se passa quando ouve ou produz discurso oral. Não se infira, contudo, que a extração de sentido do que se lê serve simplesmente a leitura-necessidade. De sentido vive igualmente a leitura-prazer, posto que somente o sentido permite a quem lê dar um salto para realidades outras, que até podem apoiar-se unicamente em sonoridades que, porque carregadas de musicalidade, servem de ponte para o imaginário. Esse salto, motor do prazer, é também a prova de que a leitura não se pode ficar pela decifração, antes deve ultrapassar essa fase para que não se perca algures nesse processo o prazer pela leitura.

Atente-se, por conseguinte, na relevância de deixar que se instale a leitura-prazer antes de se acionarem intervenções analíticas, do foro da gramática, autênticos distratores que acabam por cercear o prazer de ler. Retoma-se, neste momento, o pensamento de Girolami-Boulinier (1993) não relativamente à linguagem, mas adaptando-o à leitura: pensa-se leitura e não gramática. É preciso dar tempo à leitura para depois se passar à gramática.

Na sequência do livro “A fábrica de cretinos digitais”, um título assaz apelativo pelo seu viés contundente, publicado em 2019, o neurocientista Michel Desmurget dá à estampa em 2024 um novo livro intitulado desta vez “Ponham-nos a ler”. Em entrevista dada ao jornal Diário de Notícias²¹, o autor esclarece o entrevistador: “o título não é uma ordem; em vez disso, é um apelo sincero a favor da leitura”.

Independentemente de se tratar de uma ordem ou não, cabe salientar o papel que Michel Desmurget atribui, e bem, à leitura, à leitura-compreensão, que deve começar por ser partilhada antes de se tornar independente, mas que deve ser sempre acompanhada até que se estabeleça a leitura-prazer, visto que, como afirma na entrevista, “[s]em prazer não pode haver leitor”. Felizmente não se trata da única voz que se manifesta em defesa da prática do processo verbal leitura e que se ergue a favor da leitura-prazer. Para além de ser um imperativo convocar o tanto que sobre o assunto foi dito e escrito por Andrée Girolami-Boulinier, especialista várias vezes citada no presente capítulo, importa lembrar que a autora deste texto, na conferência de abertura proferida no *III Encontro Nacional da Associação de Professores de Português*, que se realizou na Póvoa do Varzim, em janeiro de 1999, enunciou, a fechar a palestra, uma lista de exortações destinadas a pais e educadores, de que se transcrevem as respeitantes à leitura:

²¹ Entrevista de Michel Desmurget: “Uma criança que só lê o que é exigido na escola nunca se tornará um leitor eficiente”, conduzida pelo jornalista Jorge Andrade, no jornal DN, a 21 julho 2024, secção Sociedade. Disponível em: <https://www.dn.pt/3722244302/michel-desmurget-uma-crianca-que-so-le-o-que-e-exigido-na-escola-nunca-se-tornara-um-leitor-eficiente/>. Acesso 21 de julho, 2024.

“Deixai-os ouvir ler! Deixai-os fazer de conta que lêem! Deixai-os ler!” (Pinto 1999: 31). Teria sido bom que estes conselhos, desta feita redigidos de modo a não serem confundidos com ordens, tivessem tido o merecido eco no público presente no Encontro, em benefício da educação das nossas crianças.

Sobre o ensino de línguas estrangeiras no início do Ensino Básico, sugere-se que a sua aprendizagem seja precedida de uma aprendizagem do oral na primeira língua, seguindo as instruções facultadas, com vista a que a nova língua possa ter como sustentação a primeira, que a deverá acolher socorrendo-se de uma abordagem multissensorial e multicognitiva.

Aprender línguas, da materna às estrangeiras, comporta a vantagem de abrir horizontes; no entanto, augura-se que essa aprendizagem não se circunscreva ao oral e conceda o condigno espaço à leitura, umbral da escrita. A menção à leitura é mais do que legítima porque, como acresce Gadamer (2000), a leitura, ou melhor, a leitura-compreensão, tão sublinhada pelo autor (Gadamer 1999), praticada na língua materna e nas estrangeiras sobressai entre os grandes impulsionadores do alargamento do nosso horizonte do mundo. Para Desmurget, Gadamer terá sido quem defendeu com mais força que “ler é compreender” porque, no pensamento do filósofo alemão, “quem não compreende não lê” (Desmurget 2024: 104).²²

A fechar, frisa-se que, quanto mais cedo se capacitar a criança para a consciencialização do que é a linguagem através dos exercícios expostos, mais precocemente adquirirá um pensamento crítico que vive e viverá do muito que lhe é inculcido nos primeiros encontros com o objeto linguagem, oral e escrito.

Considerada a leitura um dos mais poderosos nutrientes da escrita e uma das mais generosas janelas para o mundo, transcreve a autora deste texto, à guisa de balanço, um pequeno trecho saído da pena do escritor cabo-verdiano Mário Lúcio Sousa deveras

²² Este pensamento de Gadamer é retomado na entrevista a Desmurget mencionada na nota 21 deste texto.

elucidativo dessa aliança tão secreta entre a leitura e o mundo: “[...] refugiamos-nos na leitura, essoutro modo de fugir do mundo com o mundo nas mãos, aliás, é a melhor maneira de enfrentar o medo sem falar dele” (Sousa 2024: 84).

Deixam-se, por último, votos dos melhores encontros, diálogos, e conversas entre a criança e a linguagem-mundo assegurados por mediadores que lhe passem um sentimento de muito carinho por esse universo tão especial. Um carinho contagiante que imprima na criança um gosto singular pela sua língua, que ela deve esforçar-se por converter num capital de conhecimento em contínua expansão.

Referências bibliográficas

BACK, Rainri. Hermenêutica filosófica como filosofia da educação. *In: G. S. BATISTA et al. (orgs.). Educar-se como práxis: contribuições hermenêuticas para a educação*. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 15-45. https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf

BALTES, Paul B. Theoretical propositions of life-span developmental psychology: on the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, Vol. 23, n. 5, 1987, p. 611-626.

CATHER, Willa. **Minha Antonia**. Tradução do original “My Antonia” (1918) de Marta Mendonça. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2018.

COELHO, Alexandra Lucas. **Vai, Brasil**. 2.^a edição. Alfragide: Editorial Caminho, SA., 2021.

CORTÁZAR, Julio. **A volta ao dia em 80 minutos**. 5.^a edição. Tradução do castelhano (Argentina) Alberto Simões. Lisboa:

Cavalo de Ferro (chancela de Penguin Random House Grupo Editorial), 2023.

DANCHIN, Antoine. Epigénèse. **Revista aprendizagem desenvolvimento. Internacional**. Lisboa: Instituto Piaget. Vol. II, n. 6, 1985, p. 9-15.

DESMURGET, Michel. **Ponham-nos a ler!** A leitura como antídoto para os cretinos digitais. Lisboa: Contraponto, 2024.

ELKONIN, Daniel B. How to teach children to read. *In*: J. A. DOWNING (Ed.). **Cognitive psychology and reading in the USSR**. North Holland: Elsevier Science Publishers B. V., 1988, p. 387-426.

EMIG, Janet. Writing as a mode of learning. **College Composition and Communication**, Vol. 28, n. 2 (May,1977), 1977, p. 122-128.

EUROPEAN COMMISSION. **Study on the contribution of multilingualism to creativity**. Compendium Part One Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base. Brussels: Europublic sca/cva. 24p. 16 July 2009. Disponível em: http://languagesindanger.eu/wp-content/uploads/2012/12/EURO-PA-MULTI-CHAPTER-7-compendium_part_1_en.pdf. Acesso 12 de set. 2024.

FERREIRA, Ana Sousa; FLORES, Isabel; CASAS-NOVAS, Teresa. **Introdução ao estudo – Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)**. Estudos da Fundação. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2017. Disponível em: <https://ffms.pt/sites/default/files/2022-08/introducao-ao-estudo-porque-melhoraram-os-resultados-pisa-em-portugal.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Revisão da tradução de Ênio Paulo Giachini, 3.^a Edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós, 2000.

GINSBURG, Herbert; OPPER, Sylvia. **Piaget's theory of intellectual development**. 2nd. Edition. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1979.

GIROLAMI-BOULINIER, Andrée. **Les niveaux actuels dans la pratique du langage oral et écrit**. Paris: Masson, 1984.

_____. Langage: pour une pédagogie de l'immédiateté. **Le Binet Simon. Bulletin de la Société Alfred Binet et Théodore Simon**, Vol. 610, n. 1, 1987, p. 30-47.

_____. **Les premiers pas scolaires. Acquisitions indispensables pour prévenir l'échec scolaire**, Issy-les-Moulineaux: Editions et Applications Psychologiques (E.A.P.), 1988.

_____. **L'apprentissage de l'oral et de l'écrit**. Collection «Que sais-je?» n. 2717. Paris: Presses Universitaires de France, 1993.

GOLDMAN EISLER, Freda. **Psycholinguistics. Experiments in spontaneous speech**. London and New York: Academic Press, 1968.

GROSJEAN, François. Another view of bilingualism. *In*: R. J. Harris (Ed.) **Cognitive processing in bilinguals**. Advances in Psychology. Volume 83. North Holland: Elsevier, 1992, p. 51-62.

IAVE, I.P. 2019. **PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional**. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Disponível em:

https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf. Acesso 23 de maio, 2024.

_____. **PISA 2022 – Portugal. Relatório Nacional**. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa, I. P. Disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

JUNIOR, Almir Ferreira da Silva. A tradição como condição para a formação: reflexos hermenêutico-filosóficas. *In*: G. S. BATISTA *et al.* (orgs.). **Educar-se como praxis: contribuições hermenêuticas para a educação**. Teresina: EDUFPI, 2023, p. 47-75. https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/EDUFPI/LivroEducarSeComoPraxis-Completo-Ebook-ISBN.pdf.

LLEDÓ, Emilio. 1998. **Imágenes y palabras. Ensayos de humanidades**. Torrelaguna, Madrid: S. A. TAURUS.

MATOS, Filomena Adelaide Pereira Sabino de. **Resiliência, violência entre pares, desempenho escolar e cultura organizacional da família – um estudo com alunos do 2.º e 3.º ciclos do Concelho de Faro e suas famílias**. Tese de doutoramento. Universidade do Algarve, 2012. Disponível em: <https://sapiencia.ualg.pt/server/api/core/bitstreams/b25a47c0-7c8a-4f01-9564-b593f28969ce/content>. Acesso 27 de maio, 2024.

McCUNE-NICOLICH, Lorraine; CARROLL, Shelley. s/d. **Development of symbolic play: Implications for the language specialist**. Rutgers University. Versão manuscrita fornecida pela primeira autora. 28p.

_____; CARROLL, Shelley. Development of symbolic play: Implications for the language specialist. *Topics in Language Disorders*, Vol. 2. n. 1, 1981, p. 1-15. <https://doi.org/10.1097/00011363-198112000-00005>

McLAUGHLIN, Barry. 1992. Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn. **Paper EPR05. National Center for Research on Education: Diversity and Excellence**, University of California, Santa Cruz, 1992, 12p. Disponível em: https://www.atu.edu/eslacademy/docs/eizquierdo/Myths_and_Misconceptions.pdf. Acesso 12 de maio, 2024.

ODISHO, Edward Y. A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation. **Linguística, Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto**, Vol. 2, 2007, p. 3-28.

PARADIS, M. Why single-word experiments do not address language representation. In: J. ARABSKI (Ed.) **Challenging tasks for psycholinguistics in the new century**. Katowice-Poland: University of Silesia, Oficyna Wydawnicza, 2007, p. 22-31.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **La psychologie de l'enfant**. Collection "Que sais-je?", n. 369. Sixième Édition. Paris: Presses Universitaires de France, 1975.

PINTO, Maria da Graça L. Castro. **Desenvolvimento e distúrbios da linguagem**. Coleção Linguística Porto Editora No. 3. Porto: Porto Editora, 1994.

_____. **Saber viver a linguagem. Um desafio aos problemas de literacia**. Coleção Linguística Porto Editora No. 11. Porto: Porto Editora, 1998.

_____. O professor de português perante os desafios actuais e os problemas da (i)literacia. In: P. F. PINTO (org.) **Português, propostas para o futuro 1. 1 Transversalidades, 2 Gramática, 3 Avaliação**. Lisboa: Associação de Professores de Português, 1999, p. 9-31.

_____. **Nos bastidores da iniciação à entrada no mundo da escrita. Do CALE a intervenções e pressupostos de ordem cognitiva e neurológica.** Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto, 2017. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/130434/2/233941.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

_____. Uma abordagem à cópia e ao ditado a exemplo de uma escrita vista como um modo de aprendizagem e motor da neuroplasticidade. **Lingu@Nostr@ - Revista Virtual de Estudos de Gramática e Linguística.** Vitória da Conquista. Especial Jornada de Alfabetização. p. 2-23, 2022a. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/147354/2/601844.pdf>. Acesso 23 de maio, 2024.

_____. A cópia e o ditado numa abordagem multissensorial e multicognitiva. *In*: V. M. PEREIRA *et al.* (orgs.) **Ensino e aprendizado da leitura e da escrita: contribuições interdisciplinares.** Vitória da Conquista: Edições Fonema e Grafema, 2022b, p. 260-281.

_____; LOPES, Ângela Filipe. Um ponto em comum entre frase e leitura: os grupos de sentido em destaque. *In*: V. M. PEREIRA *et al.*(orgs.), **Ensino da compreensão leitora e da produção escrita: unidades linguísticas em interação com foco na frase.** Vitória da Conquista: Edições Fonema e Grafema, 2023, p. 29-59.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas.** 135ª edição. Rio de Janeiro: Editora Record, 2017.

RILKE, Rainer Maria. **Cartas a um jovem poeta.** Tradução de Pedro Süsskind. Porto Alegre: L&PM, reimpressão 2009. Disponível em: <https://doceru.com/doc/ss5nvs>. Acesso a 8 de fev., 2024.

SLAMA-CAZACU, Tatiana. **Aula proferida na Faculdade de Letras da Universidade do Porto**, 28 de fev., de 2002.

SOUSA, Mário Lúcio. **O livro que me escreveu**. Alfragide: Publicações Dom Quixote, 2024.

TORGA, Miguel. **A criação do mundo**. 7.^a edição conjunta, Alfragide: Edições D. Quixote, 2021.

WOOLF, Virginia. **Um quarto que seja seu**, 4.^a edição. Tradução do original: “A room of one’s own” por Maria Emília Ferros Moura. Pontinha: Nova Veja, 2021.



2.

NÍVEIS DE LEITURA E TEXTOS ACADÊMICOS: UMA PROPOSTA DE ENSINO- APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE

Fabiana Esteves Neves
(Universidade Federal Fluminense)

A proposição de pensar a leitura realizada por estudantes na universidade pode gerar algumas reações entre docentes. Uma bastante comum é a de descrença, ou de ceticismo: a tarefa de ler textos acadêmicos durante um curso de graduação, de tão naturalizada como parte dessa etapa de formação, segue sendo tomada como habilidade pressuposta, a ser dominada de antemão por quem frequenta a universidade. Assim, é comum pensar, não deveria ser necessário abordar esse tópico com estudantes universitários – ou, para alguns, nem deveria ser aceitável focar no tema. A consequência dessa percepção costuma ser a culpabilização de estudantes pelo próprio “fracasso”, ou mesmo a sua exclusão do processo (pela reprovação ou pelo “abandono à própria sorte”). Há ainda o desânimo profundo dos professores e as queixas repetidas sobre o “nível dos alunos”.

Outra reação é a de, como docente na universidade, inconformar-se com esse estado de coisas e sentir que faz parte de alguma possibilidade de mudança do cenário. Professoras e professores

observam que as dificuldades manifestadas por estudantes se repetem e mesmo aumentam, envolvendo desde falta de estratégias de estudo até falhas na interpretação. Tais docentes detectam os problemas, mas não sabem como ajudar a resolvê-los: de que forma abordar o tema com estudantes que têm dificuldade, quais são as razões dos problemas de leitura, que estratégias empregar.

Por isso, esta proposta faz parte da intenção de pensar uma didática dos letramentos linguísticos¹ acadêmicos (Neves 2015) no ensino superior. A opção aqui é por uma abordagem que ponha em primeiro plano a pessoa que lê e aprende em sua relação com a materialidade a ser lida (conteúdo, texto, gênero). Dizendo de outra forma, proponho abordar esses aspectos a partir da cognição/metacognição de quem lê – para recortar um público, estudantes em início de graduação, ainda com pouca ou nenhuma experiência em leitura de textos acadêmicos. Nesse sentido, os estudos em metacognição (Botelho 2015a, 2015b, Vargas 2017, Neves 2015, 2016, 2019, Botelho, Neves 2019, Botelho, Vargas 2021) têm provido um arcabouço teórico-metodológico que possibilita a investigação dessas questões e a proposição de atividades que objetivam auxiliar tanto estudantes a experimentar práticas mais proveitosas de leitura quanto docentes a compreender os processos e, a partir deles, elaborar atividades.

Uma das abordagens que faz parte do campo é a dos **níveis de leitura** (Applegate *et al.* 2002, Vargas 2012a, Neves 2015), que possibilitam observar “o grau de interferência da pessoa da leitura” (Neves 2015: 80). O conceito diz respeito aos processos cognitivos realizados durante a leitura quanto à geração e à administração de inferências, como detalharei mais adiante. Os níveis de leitura têm como objetivo pensar como é feito o gerenciamento das inferências na leitura acadêmica em termos cognitivos e metacognitivos.

¹ Justifico a expressão “letramentos **linguísticos**” pelo propósito não de negligenciar outros aspectos, mas de dar maior relevo a questões que envolvem o gerenciamento metacognitivo/metalinguístico da escrita acadêmica, conceito que será detalhado adiante.

Assim, este artigo tem como objetivo aprofundar a discussão sobre os níveis de leitura no contexto acadêmico, iniciada em Neves (2015), direcionando-a agora para o curso de Letras, a partir da minha experiência nas disciplinas de Língua Portuguesa, no Instituto de Letras da UFF. Pretendo detalhar cada um dos níveis quanto a aspectos metacognitivos, exemplificando essa conceituação com um encaminhamento didático para a elaboração de questões sobre um texto voltado especialmente a estudantes iniciantes. Para isso, começo estabelecendo as bases da proposição, ao definir, no próximo tópico, o enquadramento conceitual que adoto.

2.1. O que entendemos por leitura/ato de ler?

Dentre diversas concepções do ato de ler, apresento objetivamente a que tem nos guiado nas pesquisas sobre leitura e escrita escolar e acadêmica no grupo *Metacognição e Práticas Discursivas*. Temos considerado que a leitura consiste em processo **integrativo**, conforme discutido e desenvolvido por Vargas (2017, 2018), uma vez que, nessa perspectiva, os conhecimentos de quem lê não apenas interagem com as informações do texto, como na perspectiva interativa (*top-down*, descendente, e *bottom-up*, ascendente): eles “se integram para o surgimento de novos conhecimentos porque essa é a natureza da cognição humana².” (Vargas 2017: 180).

Nesse sentido, essa integração acontece, processualmente, a partir da ativação de conhecimentos prévios da pessoa que lê ao ter contato com o texto e selecionar, também com base nesses conhecimentos prévios, determinadas informações do material de leitura. No contexto acadêmico, considerando o público-alvo deste artigo, temos estudantes que, em geral, acabaram de concluir o

² Passando sinteticamente pela concepção de cognição que nos orienta, podemos entendê-la como “intersubjetiva, corporificada, baseada em *frames* e desenvolvida a partir de integrações conceituais”, pressupostos integrados que “nos levam à percepção de que a cognição é distribuída” (Vargas 2017: 64).

ensino médio e ingressaram na universidade: trazem conhecimentos sobre conteúdos de diversas disciplinas, estratégias de leitura de textos didáticos e não didáticos, concepções sobre o que seja aprender e ser aprendiz (Sinha 1999), crenças sobre o que significa ser estudante, na escola e na universidade, compreensões diversificadas sobre diferentes tipos de conhecimentos (científicos, de senso comum, tradicionais, procedimentais, estratégicos etc.).

Esses conhecimentos “estão organizados, em nossa mente, em saberes acumulados e se relacionam e se manifestam na interação por meio de saberes processuais [...]”, que possibilitam a geração de novos conhecimentos (Vargas 2017: 181). Os conhecimentos prévios ativados pelas informações do texto se organizam em *frames*, domínios que são estáveis – pois envolvem armazenamento de informações e saberes socialmente elaborados e compartilhados – e, ao mesmo tempo, dinâmicos – porque se ancoram nas vivências de cada pessoa, as quais se alteram constantemente (Vargas 2017: 87). Nessa perspectiva, os *frames* têm uma base material:

O cérebro é estruturado em termos do que chamamos de *cascatas*. Uma *cascata* é uma rede de neurônios que conecta vários circuitos cerebrais. Todos os circuitos conectados precisam ativar-se de uma só vez para produzir uma determinada compreensão. Dito de forma simples, o cérebro não processa cada ideia como uma entidade separada: um contexto maior, um construto lógico dentro do qual uma ideia é definida, é evocado para captar seu significado. [...] A linguagem desencadeia essas cascatas (Lakoff, Wehling 2012: 29)³.

Na leitura acadêmica de estudantes iniciantes, parto do pressuposto de que todos aqueles conhecimentos mencionados –

³ “The brain is structured in terms of what are called *cascades*. A cascade is a network of neurons that links many brain circuits. All of the linked circuits must be active at once to produce a given understanding. Simply put, the brain does not handle single ideas as separate entities: a bigger context, a logical construct within which the idea is defined, is evoked in order to grasp its meaning [...]. Language triggers cascades”.

acadêmicos e não acadêmicos, teórico-práticos – compõem esses circuitos que são ativados simultaneamente na leitura de textos em gêneros acadêmicos. A leitura e interpretação desses textos envolve, assim, a integração efetiva de conhecimentos, saberes e experiências da pessoa leitora com o material de leitura.

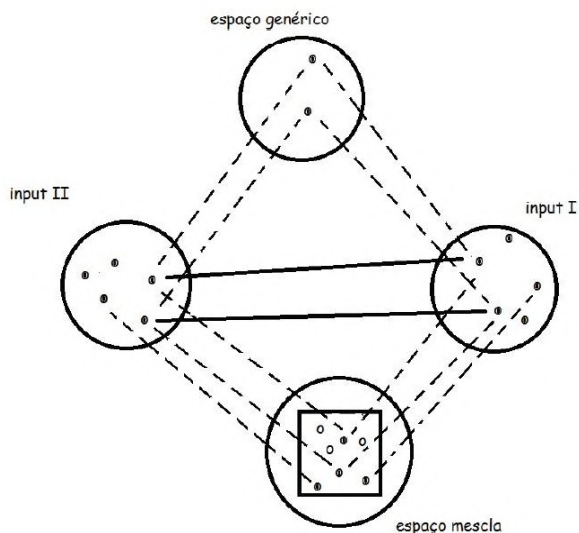
Também em diálogo com Vargas (2017), tal articulação acontece por meio do processo cognitivo primordial da mente humana: a mesclagem ou integração conceptual (Fauconnier, Turner 2002), que consiste na ação de integrar domínios diversos de conhecimento para gerar sentidos não dados nesses domínios, mas relacionados a eles e resultantes deles, o espaço-mescla. Assim, a leitura é entendida como

“[...] o resultado de sucessivas integrações conceptuais entre o conhecimento prévio (organizado em *frames*) e a informação nova recebida do texto (que ativa os *frames* do conhecimento prévio e é também selecionada em função dos *frames* já construídos pelo leitor). O que se produz dessa interação estaria, então, nos sucessivos espaços-mescla que se formam para a construção do todo conceptualizado.” (Vargas 2017: 184-185)

Para Vargas (2017: 188), está em jogo o que ele denomina “plano inferencial”. Aqui, a inferenciação é compreendida como um processo cognitivo no qual a linguagem (verbal ou imagética, oral ou escrita) está envolvida e no qual há integração entre informações já conhecidas e informações novas. Trata-se de

um processo de formação de conceitos (inferências) que se dá a partir da integração conceptual entre dois inputs de informação: o conhecimento prévio do leitor e a informação visual apresentada no texto. A inferência, por sua vez, possui um caráter imprevisto e particular, sendo um elemento novo relativamente aos inputs (Vargas 2012: 85).

Figura 1. Esquema de integração conceitual



Fonte: Vargas (2018: 54)

A mesclagem conceitual entre conhecimento prévio, estruturado em *frames* (input I) e a informação textual selecionada pelo leitor (input II) é o que desencadeia a geração de inferências: as informações e os conhecimentos de cada um desses domínios se relacionam (o que se chama de “projeção interdominial”), a partir de aspectos comuns entre ambos, no espaço genérico (Vargas 2015: 323). Assim, produzem-se as inferências no espaço-mescla, que não consiste na mera soma dos outros dois espaços, mas na criação de novos conhecimentos. Assim, o plano inferencial consiste no “plano das possibilidades de inferências realizadas durante uma determinada leitura” (Vargas 2017: 195).

No caso da leitura acadêmica, vale pensar: como acontece essa mesclagem especialmente nos primeiros períodos, em que o estudante tem pouco conhecimento prévio específico das disciplinas? De que forma uma didática da leitura na universidade pode contribuir para que estudantes, ao ler, selecionem elementos relevantes tanto do texto quanto do próprio conhecimento prévio,

a fim de que possam “de fato integrar-se ao texto e que, desse processo, novos saberes se formem” (Vargas 2017: 185)? Na próxima seção, delinear os níveis de leitura e entender seus fundamentos contribuirá para o desenho de uma proposta didática para a leitura acadêmica na graduação.

2.2. O que são os níveis de leitura?

Os níveis de leitura consistem em um protocolo organizado a partir dos resultados obtidos em pesquisa por Mary Applegate e colegas (2002), que analisaram testes de leitura aplicados nos EUA. O estudo objetivou diagnosticar a validade das perguntas abertas e do seu nível de exigência na avaliação da leitura pelos professores ou especialistas: para saber se os alunos apenas recordam o que memorizaram, se pensam no que leram ou se fazem a integração entre seus conhecimentos prévios e a leitura (Applegate *et al.* 2002: 175). Os autores concluíram que a maioria dos testes privilegiava questões literais (extração de informações do texto) e questões de nível inferencial baixo; das questões que exigiam mais habilidade de fazer inferências, muitas delas solicitavam apenas conhecimentos prévios de quem lia, sem que fosse demandado fazer relação com o texto. Essas conclusões dialogam com as vivências cotidianas de professoras e professores, da educação básica ao nível universitário.

Os autores relatam que, em sua experiência, crianças que conseguem reportar o que leem e responder a perguntas literais não avançam na discussão da leitura, não conseguem relacioná-la com o que já sabem nem se imaginam vivendo a história lida (Applegate 2002: 175). Sobretudo, não veem importância no ato de ler e o consideram fonte de aborrecimento e de irritação. Na minha experiência com estudantes na universidade, posso dizer que o cenário não é diferente: primeiro, porque aqueles e aquelas jovens, em geral, tiveram essas mesmas vivências enquanto estudantes da educação básica e, por isso, tendem a levá-las para a graduação;

segundo, porque eles e elas manifestam também essa tendência a observar apenas os conteúdos literais dos textos, mesmo no contexto acadêmico, e tendem a não relacioná-los espontaneamente nem a outros conteúdos estudados, nem às suas próprias experiências e conhecimentos, para fazer análises mais aprofundadas. No contexto de um curso de Letras, cujo objeto principal de estudo é a língua, parece preocupante esse cenário, porque é nítida a dificuldade de estudantes em associar o conteúdo linguístico estudado aos próprios conhecimentos linguísticos (inerentes a cada falante), mesmo que para refutá-los ou alterá-los. Mais preocupante ainda é a relação aversiva com a leitura, uma vez que tais estudantes estão em processo de formação para se tornarem docentes da educação básica: a mim, professora de Língua Portuguesa, essa aversão tem sido expressa na forma de reclamação contra a leitura “compulsória”, de temas “maçantes”, uma leitura que não passa pelo lúdico, ou “criativo”, mas exige concentração e abstração.

Entendo que essa abstração diz respeito tanto à compreensão de conceitos quanto à decisão de como lidar com eles, o que é exigido em questões discursivas e em propostas de avaliação mais extensas, como os chamados “trabalhos” (de gênero indefinido), ensaios e monografias. Tal exigência se confronta diretamente com aquela dificuldade de estabelecer relações e fazer análises, diante da costumeira exigência/prática escolar de ater-se à enunciação de conceitos e definições. A esse modo de pensar chamei de cognição definicional (Neves 2015), pois diz respeito à prática arraigada de “decorar” definições e conceitos, antecipando que serão exigidos nas avaliações. Digo “antecipando” porque, mesmo que essas informações não sejam pedidas nas questões, elas frequentemente aparecem nas respostas, conforme os resultados dessa mesma pesquisa (Neves 2015), os quais, entre estudantes de uma disciplina teórica introdutória no curso de Relações Internacionais, revelaram

predominância da leitura nos níveis literal e inferencial baixo, com poucas ocorrências do nível inferencial alto e nenhuma no nível

inferencial global. Mesmo assim, nas perguntas de [nível] inferencial baixo, é privilegiada a relação entre conceitos, em detrimento da relação entre conceitos e fenômenos, o que denota ausência de análise propriamente dita. Além disso, mostram-se como principais dificuldades o atendimento aos comandos dos enunciados e a construção de texto próprio nas respostas, que contêm muitos trechos copiados do artigo lido ou até de outras fontes, como material encontrado na internet (Neves 2015: 261-262).

Passo, então, ao detalhamento dos níveis de leitura, um protocolo de classificação de questões de leitura, proposto por Applegate *et al.* (2002), discutido e aplicado por Vargas (2012a, 2012b) e adaptado por mim à leitura na graduação (Neves 2015). Como já enunciado, o objetivo deste artigo é trazer mais detalhes a essa proposição, como estratégia para fundamentar ações didáticas voltadas ao desenvolvimento da leitura acadêmica de estudantes. Assim, vou recuperar as definições de cada nível apresentadas em Neves (2015) e discuti-las, ampliando-as. Pretendo, dessa forma, pôr em relevo os “diferentes níveis inferenciais em que uma leitura pode ocorrer” (Vargas 2017: 201), como fundamento conceitual para a elaboração de atividades que podem ajudar as/os estudantes a gerenciar seu processo de leitura acadêmica.

(1) nível literal: a leitura de textos acadêmicos, nesse nível, pressupõe

detecção dos dados evidentes no texto – informações pontuais (“quem”, “onde”, “quando”, “como”), definições e conceitos enunciados (“X é/consiste em Y”), relações semânticas estabelecidas por meio de conectores [...] (Neves 2015: 57).

É esperado o reconhecimento de informações que respondem a perguntas básicas mais amplas – por exemplo: qual é o objeto de estudo/pesquisa em questão? Quais conceitos são evocados para isso? Quais dados são analisados? Qual é o argumento acadêmico-científico central defendido? Essa seleção de informações pela

pessoa que lê ajuda a construir o conhecimento prévio que possibilitará a continuidade da leitura. Colabora também para a focalização de itens importantes para o desenvolvimento de níveis mais aprofundados de interpretação.

Porém, vale pensar: no caso de estudantes dos primeiros períodos, a falta de conhecimento prévio sobre a pesquisa e o fazer acadêmico em si atrapalharia a própria seleção de informações? Trata-se de considerar que, nesse estágio, os letramentos acadêmicos ainda são incipientes (Severino 2016). Se esse é o caso, que informações/saberes precisam ser fornecidos a tais estudantes, no contexto da sala de aula na universidade, para colaborar com essa seleção? Além disso, o que faz o aluno identificar que aquela é uma informação chave, ou não?

Esses conhecimentos mais gerais incidem sobre os gêneros acadêmicos, sobretudo: seus propósitos sociodiscursivos, a forma como se estruturam tais gêneros, as especificidades daquela comunidade discursiva. Isto é, é preciso possibilitar a construção de um “arcabouço de expectativas” que estudantes possam acessar para ler esses textos. Mais especificamente, é preciso colaborar para que a pessoa leitora consiga mapear a organização do texto, identificando quais informações e/ou pistas linguísticas sinalizam para os pontos focais de discussão ou aprofundamento.

Sobretudo, é preciso garantir que essa “coleta” de informações não se baste, isto é, não seja vista como a finalidade última da leitura, como nos moldes da cognição definicional já mencionada. A identificação de conceitos, definições e conteúdos precisa ser entendida como construção de fundamento para raciocínios mais complexos, como se verá nos níveis de leitura seguintes.

(2) nível inferencial baixo: nesse segundo nível, busca-se

identificação de conteúdos com base em informações ou pistas dadas no texto (como resposta às perguntas “por quê?”, “em que circunstâncias?”); detecção de relações não sinalizadas entre trechos do texto (por exemplo, entre conceitos e exemplos relacionados, mas

apresentados em partes não contíguas); reconhecimento de paráfrases dentro do próprio texto [...]; ativação de conhecimento prévio sobre tópicos mais gerais do texto [...] (Neves 2015: 57).

Tendo selecionado trechos específicos do texto, que contenham informações focais para atender os objetivos de leitura, é possível nomear partes do texto ou detectar conexões entre essas mesmas informações, com base na materialidade textual, mas indo além da tarefa de recortar trechos. Algumas dessas conexões, como indicado na citação, são as de causalidade, de exemplificação, de paráfrase, mas também há outras, como as de contraposição, de explicação, e relações mais amplas estabelecidas entre as proposições (raciocínio indutivo, dedutivo, dialético). Diferentemente do nível literal, no nível inferencial baixo, a forma de detectar esses sentidos não passa pela identificação de um conector, mas depende dos sentidos de outras estruturas no período ou oração (verbos, sintagmas nominais etc.). É o que chamamos de **conhecimento metalinguístico** (Gombert 1992): o gerenciamento metacognitivo da linguagem verbal, em seus diferentes aspectos.

(3) nível inferencial alto: aqui se manifesta o que podemos considerar o cerne da leitura, especialmente em contexto acadêmico, já que acontece a

integração conceptual (Karmiloff-Smith 1992, Vargas 2012a) entre o conhecimento prévio pertinente à interpretação dos conteúdos apresentados e o propósito do texto, dedutível a partir de sua linha argumentativa. Neste nível, é possível chegar a conclusões que não estão enunciadas no texto, por meio da construção de discurso próprio que incorpora palavras-chave empregadas no texto, mas inclui percepções mais abrangentes sobre os conteúdos. [...].

Como um passo à frente da integração conceptual, o conceito de leitura integrativa permite avançar na definição deste nível de leitura e do próximo, na medida em que prevê, mais especificamente, a

mesclagem entre o conhecimento prévio de quem lê e as informações do texto, atribuindo importância tanto aos saberes da pessoa leitora quanto à habilidade de selecionar informações relevantes e pertinentes à leitura em jogo. “Dessa forma, tanto a informação nova, recebida do texto, como a informação velha, se alteram para que novos saberes, conceitos, experiências, visões, sentidos, etc. se construam” (Vargas 2017: 185).

Este tem se mostrado o ponto central de reflexão para professoras e professores dos cursos de graduação: como colaborar, nas aulas e nas orientações de leitura, para que estudantes iniciantes (ou não) se sintam capazes de chegar a conclusões pertinentes e relevantes a partir da seleção de informações tanto dos textos quanto do seu conhecimento prévio?

(4) nível inferencial global: o nível mais alto de leitura, aplicado ao contexto acadêmico, prevê a

detecção dos pressupostos teóricos e/ou dos posicionamentos ideológicos subjacentes aos textos e das implicações desses posicionamentos para o contexto de estudo/pesquisa/debate em que tais proposições circulam. De modo geral, apenas após a leitura de um artigo ou capítulo acadêmico completo é possível fazer inferências em nível global. Esse tipo de inferência permite que se desenvolvam reflexões mais aprofundadas sobre os tópicos, como trabalhos de pesquisa. (Neves 2015: 57-58).

É esperado, na leitura acadêmica, que a construção de inferências se aprofunde à medida que quem lê tenha uma noção mais ampla do texto – isto é, que tenha conseguido, a partir de informações especificamente selecionadas com base nos objetivos de leitura (nível literal) e das conexões linguisticamente fundamentadas (nível inferencial baixo), construir e gerenciar inferências sobre partes específicas do texto (nível inferencial alto), de forma a suscitar inferências que reflitam relações também com conteúdos externos ao material lido: outros textos, arcabouços

teóricos, aspectos teórico-metodológicos do campo de estudo, dados empíricos. Neste nível de leitura é que se manifesta a “novidade” (mesmo que no início da graduação), aquilo que imprime a marca de quem lê na interpretação e na escrita sobre determinado tema de pesquisa. Assim, são possíveis perguntas gerais como: quais são as decorrências da proposta desenvolvida no texto para o campo de estudo? De que modo essa proposta contrasta com outras da mesma linha teórica? E de outras abordagens teóricas? – e outras relacionadas, mais pontuais.

Por fim, o destaque ao caráter metacognitivo/metalinguístico atrelado à proposta dos níveis de leitura marca um dos diferenciais para os estudos do tema. Afinal, para nós, é intrínseca à gradação das inferências na leitura a observação, por quem lê, dos próprios processos cognitivos que se sucedem. Assim, organizamos a análise dos níveis de inferência nas três etapas de leitura, conforme sintetizado por Botelho, Almeida e Neves (2024: 42-43):

O gerenciamento da leitura foi atualizado por Botelho (2015), a partir do modelo de Nelson e Narens (1990), voltado a duas ações metacognitivas: (1) a de propor objetivos para a leitura a ser realizada e (2) a de administrar o fluxo de informações envolvido no processo de leitura, a fim de auxiliar os leitores no acesso ao seu conhecimento prévio, relacionando-o aos dados presentes no material a ser lido. Nesse sentido, a leitura, organizada por estágios, pode auxiliar o leitor a pensar ativamente sobre quais informações presentes em seu conhecimento prévio e, também, no texto serão relevantes à atividade a ser desenvolvida, visando ao estabelecimento de relações consistentes entre os dados coletados – e efetivamente constituir o processo de leitura.

A “pré-leitura” compõe-se por questões voltadas ao recrutamento/seleção de informações preliminares, que podem ser acionadas do conhecimento prévio do leitor. Essas atividades e/ou questões, que partem das informações que o leitor possui para alcançar os dados fornecidos pelo texto, podem colaborar para sua construção de hipóteses e, assim, “manter ativas” as informações que

poderão (ou não) ser confirmadas nos estágios seguintes para consolidação de uma leitura significativa.

O estágio “durante a leitura” é formado por atividades voltadas à administração da coleta e da manutenção do aprendizado a ser construído em meio à leitura em curso. São questões que podem ser direcionadas ao recrutamento de dados, de informações do texto, em relação aos conhecimentos prévios levantados na pré-leitura e à consolidação dos objetivos de leitura da atividade como um todo.

Já o estágio final, de “pós-leitura”, contém atividades de fixação e verificação da aprendizagem e de checagem do alcance dos objetivos de leitura propostos inicialmente. As questões propostas neste estágio podem ajudar na construção da relação entre os dados recrutados e os conhecimentos prévios dos alunos e, assim, validar as informações capturadas durante a leitura. Nesse estágio é possível, ainda, propor atividades de checagem das hipóteses construídas nos estágios anteriores e, também, sugerir propostas autorais de produção textual, de atividades voltadas à elaboração escrita com base em tudo o que o leitor recrutou, aprendeu e significou a partir de tudo o que desenvolveu por meio da atividade.

Com esses pressupostos, apresento uma possibilidade de organização de uma atividade de leitura, a ser realizada com estudantes de 1º período ou iniciantes no estudo da Linguística Textual. As perguntas serão acompanhadas de explicações sobre os níveis de leitura a que atendem e as expectativas de resposta correspondentes.

Há ainda um ponto importante a destacar, que se refere à seletividade direcionada pelos objetivos de leitura. Uma vez que eles apontam para determinados conteúdos do texto, as inferências a se construir seguirão o mesmo escopo – portanto, nem todas as informações serão enfocadas pelas perguntas e, assim, nem todo o texto será contemplado no roteiro. É preciso fazer escolhas a cada leitura, para melhor gerenciar a geração de inferências.

2.3. Um exemplo de atividade

O texto escolhido é um trecho do capítulo “Texto: definição e extensão”, do livro *Texto, discurso e ensino*, de Elisa Guimarães (2019). Como a conceituação de texto é um tópico inicial abordado no curso de Letras da UFF (especificamente, na disciplina Português I: teoria e prática do texto), optei por um material que, de forma sintética, contivesse conceitos e concepções ao mesmo tempo relacionados ao que estudantes recém-saídos do ensino médio estão acostumados a ver, e também diferentes, já que o capítulo explora uma abordagem acadêmico-científica do conceito de texto.

O trecho escolhido vai da página 11 à 17 e corresponde à seção “Definição do termo ‘texto’”, com alguns cortes. O fato de o capítulo focar a apresentação de um conceito também é relevante para a investigação em curso, porque é sabida a dificuldade de estudantes iniciantes lidarem com abstrações e construção de conceituações.

Roteiro de leitura

GUIMARÃES, Elisa. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 11-17.

Esta atividade é voltada para a leitura de um trecho do capítulo “Texto: definição e extensão”, no livro **Texto, discurso e ensino**, de Elisa Guimarães. Trata-se de um roteiro de leitura, atividade que tem como finalidade geral ajudar você a direcionar e aproveitar melhor a leitura de um texto complexo.

Para qualquer leitura – especialmente no contexto acadêmico – é preciso que você tenha objetivos claros e bem delimitados, de forma que sua atenção e gerenciamento metacognitivo se voltem para o atendimento a esses propósitos. Assim, os **objetivos** propostos para esta leitura são:

- **comparar concepções de texto, coesão e coerência construídas ao longo da sua trajetória escolar com perspectivas acadêmicas sobre o tema.**

- **atualizar suas próprias noções de texto, coesão e coerência a partir do contato com leitura acadêmica nesse campo.**

A fim de atingir esses objetivos, siga este roteiro, atendendo as etapas indicadas. As questões propostas dizem respeito à seleção de informações importantes para atingir os objetivos da atividade. Portanto, não se preocupe em compreender todos os detalhes do capítulo – concentre-se apenas nas informações em que as perguntas abaixo focam. Escreva todas as suas respostas às perguntas, como preferir: períodos completos, tópicos, esquemas. O mais importante é registrar suas percepções e reflexões, do modo mais explicativo possível para você (de forma que consiga entender o que escreveu ao ler depois!). O foco aqui não é “responder corretamente”, atender a um padrão de resposta, mas dar a conhecer, a você mesma/o e à professora, seus conhecimentos prévios e suas reflexões sobre o tema do texto.

Pré-leitura

Nesta etapa, suas respostas devem se basear no seu próprio conhecimento do tema, sem consultas a outras fontes. O mais importante é você organizar as informações que tem sobre os tópicos, detalhando-as o tanto quanto possível.

1-A partir do que você aprendeu na escola e em outros contextos, escreva sua própria definição de **texto**, explicitando quais características, para você, identificam o que seja um texto.

2-O que você entende por **coesão** e por **coerência**? Explique em que consistem esses conceitos, detalhando suas características.

Para possibilitar a construção de novos sentidos sobre os conceitos de texto, coesão e coerência a partir da leitura do capítulo, é preciso, primeiro, explicitar, para a própria pessoa que lê, seus conhecimentos prévios, os frames em que estão organizadas as informações, crenças, hipóteses pessoais sobre esses temas. O comando para a identificação das características contribui para recortar a definição e direcionar mais o olhar, tanto na escrita da resposta quanto na leitura que se seguirá.

Durante a leitura

Leia o início do capítulo, até a página 13:

Texto: definição e extensão

Definição do termo “texto”

O que é texto? São muitas as possibilidades de resposta a essa questão, dependendo da vertente teórica em que se situe o estudioso. Podemos pensar, por exemplo, que o texto é organizado a partir de uma dupla lateralidade: a **microestrutura** e a **macroestrutura**.

Macroestrutura é estrutura que se identifica como o significado global do objeto do texto.

Microestrutura é o conjunto articulado de frases, resultante da conexão dos mecanismos léxico gramaticais que integram a superfície textual.

Assim sendo, importa lembrar que a maior parte das regras gramaticais apresentadas por um idioma para efeito de construção do texto são de conexão, isto é, regras que se aplicam ao conectar um enunciado com outros.

Dessa aplicação resulta o texto considerado antes um processo que se perfaz “numa totalidade integrada por uma unidade temática, um formato e cuja significação se alcança mediante a relação entre seus constituintes e seu contexto de produção” (Van Dijk, 1980: 18).

— **Obras clássicas** no campo da Linguística Textual focalizam não o texto (produto) mas a forma de enunciação textual (processo) concebendo, pois, a textualidade como modo de processamento e não como conjunto de propriedades inerentes ao texto reduzido a sua dimensão de produto.

É nessa perspectiva que nos inscrevemos, ao compreender o texto como unidade de análise, buscando estabelecer as relações dos modos de funcionamento textuais com as formações discursivas nas quais se enquadram.

Cohesion in English (Halliday e Hasan, 1976); - *Introduction to text linguistics* (Beaugrande e Dressler, 1981).

3-Inicialmente, é apresentada uma resposta à pergunta “O que é texto?”. Transcreva o trecho que apresenta uma primeira definição de texto – escreva-a entre aspas.

*A primeira questão da etapa de leitura do roteiro deve solicitar a leitura em **nível literal**, justamente para contribuir na focalização de informações do texto, o que, depois, sustentará uma produção de inferências mais fundamentada.*

A resposta esperada para esta pergunta é: “o texto é organizado a partir de uma dupla lateralidade: a microestrutura e a macroestrutura”.

4-Na continuação do capítulo, é possível observar que essa definição não está concluída, mas é desenvolvida ao longo dos parágrafos. O trecho que vem após a definição apresenta um princípio de organização dos textos. Qual é esse princípio?

*Embora a questão pareça solicitar a extração de um trecho do texto, ela demanda leitura de **nível inferencial baixo**, já que é preciso atribuir uma propriedade à estruturação dos textos, nomeada como “princípio” pela questão e identificada de outra forma no capítulo. Essa propriedade é a “conexão”.*

5- Os dois parágrafos seguintes apresentam a consequência de aplicar o princípio identificado na questão 4, que é uma forma de considerar o texto. Identifique qual é essa consequência, destacando a palavra que a sintetiza e que se repete, de diferentes formas, nos dois parágrafos.

*Esta pergunta parte da resposta da anterior e demanda que se atinja o **nível inferencial baixo**, pois é preciso reconhecer que o enunciado da questão, com a palavra “consequência”, parafraseia o trecho “Dessa aplicação **resulta** o texto considerado...”. A palavra central para a resposta é **processo**, que se repete e aparece também na forma “processamento”.*

6-Agora, retome sua resposta à questão 1, sua definição de texto, e suas respostas às questões 3, 4 e 5. As características que você atribuiu a **texto** se parecem com as que você encontrou no capítulo, ou são diferentes? Explique.

Esta é uma questão de nível inferencial alto, já que pressupõe explicitamente a mesclagem entre o conhecimento prévio ativado sobre texto (expresso na resposta às questões 1 e 2) e as informações selecionadas do material lido. Espera-se que a/o estudante identifique se, na primeira definição que elaborou, o aspecto processual estava presente.

Continue a leitura a seguir (página 12):

Nessas relações [*“as relações dos modos de funcionamento textuais com as formações discursivas nas quais se enquadram”*, conforme o parágrafo anterior], não se pode negar à frase papel importante no processo de textualização, uma vez que sua construção e articulação adequadas constituem a grande exigência das operações microestruturais de produção do texto escrito.

As possibilidades expressivas da frase no texto, ou da frase ao texto, evidenciam-se nas relações sintáticas. O funcionamento do sistema sintático impõe padrões organizacionais à superfície textual, isto é, modela a organização patente das palavras. Assim a obediência a certas normas gramaticais interfere de maneira decisiva para a comunicação, para a compreensão da mensagem. Por exemplo, a seguinte estruturação **menino o menina ama a** é inadmissível, uma vez que contraria a ordem gramatical imposta pela língua **o menino ama a menina**.

A função da sintaxe no processo da textualização é facilmente destacada quando tratamos da noção de **coesão**, uma vez que da estruturação adequada do texto decorrem os sentidos nele materializados – donde se justifica sua definição como instrumento de interação comunicativa ou ainda como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais, segundo Koch (2002: 154).

Uma ordem, uma exortação, um diálogo, uma argumentação, uma advertência, um sinal de alerta, uma exclamação, uma interjeição contextualizada, um relato são textos. Escolhemos diferentes formas de textos de acordo com as intenções e finalidades de nossos atos comunicativos. Um mesmo fato pode ser matéria de diferentes formas textuais: um comentário, uma reportagem, uma história, uma manchete. Como isso acontece na prática?

Leiamos os textos a seguir. Trata-se de uma notícia e de uma crônica originadas de um mesmo texto. Vamos à leitura dos textos então.

Divórcio e recessão

Há uma piada nos EUA: o motivo pelo qual um divórcio é tão caro é que ele “vale o preço”. Para um crescente número de casais americanos, porém, esse preço se tornou alto demais. Especialistas relatam que a crise econômica está forçando casais a permanecerem juntos, e, para quem insiste na separação, a briga agora é para ver quem vai ficar com a casa e as dívidas que vêm com ela. A Academia Americana de Advogados Matrimoniais diz que, em uma proporção de quase dois para um, seus afiliados assistem a uma queda em pedidos de divórcio devido à recessão.

Fonte: MURTA, Andrea. *Folha de S. Paulo*, Dinheiro, 4 jan. 2009.

Foi um longo casamento, mas lentamente começou a chegar ao fim. Sem brigas, os dois – ele engenheiro mecânico, ela, professora – eram pessoas finas, educadas e sabiam como se portar mesmo numa situação difícil. Já não partilhavam a mesma cama, cada um tinha seus casos, mas discutiam francamente a questão do divórcio.

Não precisavam de advogados e muito menos da ajuda dos filhos, que, já adultos, moravam em cidades distantes e preferiam não se envolver. Não era necessário, aliás. A questão da casa, por exemplo, foi resolvida depois de algum debate. Pesava sobre ela uma dívida, mas chegaram a um acordo: o marido ficaria de posse do imóvel, do qual gostava muito, e arcaria com a quantia a pagar. De repente, a recessão. Foi ruim para os dois, sobretudo para ele. Executivo em uma grande montadora de automóveis, perdeu de imediato o emprego. Ela conservou o seu, mas teve de renegociar uma redução no salário. Mais que isso, a casa foi tomada pelo banco.

O que fazer? Mais uma vez se reuniram, os dois. Debateram bastante e chegaram a uma conclusão: o divórcio teria de ser adiado. Não tinham como manter duas moradias nem como arcar com as despesas judiciais. O jeito era esperar uma melhora na

situação econômica. Afinal, ponderou ele, o país já tinha passado por outras crises antes e se recuperado. Num futuro, que acreditava não muito distante, as coisas melhorariam, eles se separariam e cada um poderia seguir sua vida. Ela concordou.

A primeira providência seria conseguir um lugar para morarem durante aquilo que denominavam, eufemisticamente, de “período de transição”. Não foi fácil. Só dispunham dos rendimentos dela, e não queriam recorrer aos filhos, que também estavam em dificuldades. Teria de ser um apartamento, e pequeno. Puseram-se a campo, cada um procurando. Uma noite ele voltou para casa perturbado, mas sorridente. Achei um lugar para nós, anunciou.

Era um velho e pequeno apartamento de um dormitório – o apartamento em que tinham morado quando recém-casados. Por uma incrível coincidência estava vago. E o aluguel era acessível. Ela sorriu: deve ser a mão do destino, disse. No dia seguinte mudaram-se e à noite lá estavam os dois, deitados na velha cama de casal. Normalmente cada um deveria virar-se para seu lado e adormecer. Mas, num impulso, abraçaram-se. E aí tiveram o que, na manhã seguinte, ele, sorridente, chamou de “uma segunda lua de mel”. Estão se redescobrendo, estão se reapaixonando. E só esperam uma coisa: que a crise dure muito, muito tempo.

Fonte: Scliar, Moacyr. Divórcio e recessão. *Folha de S. Paulo*, 12 jan. 2009.

Do texto bem arquitetado com estruturas bem formalizadas e, por conseguinte, capazes de veicular sentidos, decorrem a **coesão** e a **coerência** – que são as dimensões constitutivas do texto.

O termo **coesão** implica a função que desempenha a sintaxe no processo de textualização. Assim, o processo coesivo encerra as diferentes possibilidades em que se podem conectar entre si, dentro de uma sequência, os componentes da superfície textual – palavras e frases. Os componentes que integram a superfície textual dependem uns dos outros conforme convenções e formalidades gramaticais determinadas, de maneira que a coesão descansa sobre dependências gramaticais. Assim, todos os procedimentos que marcam relações entre os elementos superficiais de um texto incluem-se no contexto de coesão.

Segundo a proposta de Halliday e Hasan (1976), a noção de **coesão** precisa ser completada pela noção de **registro**, ou seja, adequação a um determinado contexto de situação. Assim, o

locutor, dependendo da situação em que esteja, recorre a traços derivados de vários registros. O professor, em sala de aula, utiliza-se de um tipo de linguagem diferente daquele que passa a empregar quando se acha, por exemplo, num grupo de amigos.

Por sua vez, o termo **coerência** identifica-se com a unidade semântica do texto num contexto determinado que toma corpo em sequências de enunciados. Um texto se constitui como tal porque apresenta coerência. Nessa coerência desempenham papel primordial as formas sintáticas – o que justifica o posicionamento de Halliday (1976) no tratamento da coesão vinculada à coerência.

Nessa perspectiva, embasa-se a **coerência** no conceito de constância do sentido. A ruptura de sentido é que cava a ausência de coerência. [...]

[...]⁴

O que predomina hoje é uma concepção pragmática da coerência – concepção segundo a qual a coerência não se limita a uma simples marca do texto, mas define-se como um produto dos processos cognitivos postos em funcionamento pelos leitores. Entende-se por processo cognitivo os princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor.

A partir dessa definição, torna-se mais aceitável a afirmação de que um texto escrito não é para ser recebido passivamente; pressupõe energia de processamento cognitivo por parte do receptor. Cognição que, certamente, resultará mais eficaz se completada pela **metacognição**, ou seja, pelos princípios que regem a desautomatização consciente das estratégias cognitivas ou o pensamento sobre nosso próprio pensamento. Um texto não tem sentido por si mesmo, mas graças à interação que se estabelece entre o conhecimento apresentado no texto e o conhecimento de mundo armazenado na memória do interlocutor. [...].

-
- 7- Antes e depois da notícia e da crônica apresentadas, aparecem as expressões “relações sintáticas”, “sistema sintático”, “formas sintáticas” e o próprio termo “sintaxe”, mais de uma vez. Esses termos parecem ter significado

⁴ O corte de trechos do capítulo de Guimarães (2013) se justifica pela extensão requerida para o presente artigo.

semelhante ou diferente daquele(s) que você conheceu na educação básica? Explique.

O objetivo desta questão, de nível inferencial baixo, é o de explicitar as relações entre termos do texto que não estão contíguos, ao mesmo tempo em que se recupera o conhecimento prévio sobre sintaxe, trazido da educação básica. Ativar os frames referentes a esse campo de estudos da gramática é fundamental para reconfigurar sua compreensão no contexto dos estudos do texto.

- 8- Retome sua resposta à questão 2: que características da coesão e da coerência você detalhou? Observe se você fez alguma referência a aspectos gramaticais e sintáticos e explique por que sim ou não.

Nesta questão, novamente a partir da ativação de conhecimento prévio, espera-se contemplar o nível inferencial alto, para que a pessoa leitora identifique as diferenças/semelhanças entre sua definição e o que é apresentado pelo capítulo quanto a um aspecto específico – os elementos gramaticais que compõem a coesão.

Pós-leitura

- 9- Retome suas definições de texto, coesão e coerência nas questões 1 e 2. Reformule-as, unindo-as em uma só (com dois ou mais períodos), tomando como base o que você aprendeu ao longo da leitura e das questões deste roteiro.

Após a leitura é que é o momento de propor uma questão de nível inferencial global, que permita a quem lê avançar na sua análise do texto – aqui, são retomadas as reformulações empreendidas ponto a ponto ao longo do roteiro, para que possam resultar em uma reelaboração ampla (ou, ao menos, uma reflexão abrangente) das concepções iniciais sobre texto, coesão e coerência. Esse processo de reformulação pode resultar, dentre outras possibilidades, no preenchimento/organização de conhecimento prévio sobre o tema, que porventura estivesse faltando, assim como na reconstrução de frames relativos a esse conteúdo.

- 10- Sobre a reformulação que você fez na questão 9, explique o tipo de alterações que você empreendeu na sua definição inicial para chegar à versão final: que aspecto(s) você suprimiu, acrescentou ou modificou? Explique.

A proposta aqui é direcionar a atenção do estudante para suas próprias ações voltadas à observação e modificação de seus conhecimentos prévios. O foco é o comportamento metacognitivo nos processos de leitura e escrita nas disciplinas da graduação.

- 11- Para encerrar esta atividade, relembre o processo de leitura acompanhado por este roteiro e apresente suas percepções sobre:
- o grau de dificuldade das perguntas feitas;
 - os problemas que você enfrentou (ou não) ao elaborar as respostas;
 - as contribuições que esta atividade ofereceu para seu processo de leitura e estudo do material;
 - o atingimento dos objetivos de leitura propostos na introdução do roteiro.

Essas perguntas finalizam o roteiro propondo, novamente, um olhar metacognitivo sobre os processos realizados ao longo da leitura. É importante que as respostas sejam debatidas na turma, não só para colaborar na auto-observação como também para permitir a partilha de experiências que, à primeira vista, podem parecer muito particulares, mas que, depois, se revelam coletivas.

2.4. Considerações finais

Retorno às ponderações de Vargas (2017) para fechar esta breve contribuição, em acordo com sua proposta para a educação básica e na intenção de estendê-la ao ensino superior:

É partindo, então, da ideia de que podemos refletir sobre parte das integrações conceituais que realizamos que desejo pensar o trabalho com o ensino de leitura na escola. Entendendo que a escola é o espaço – socialmente construído – que deveria nos levar a nos construirmos

como sujeitos críticos, autônomos, reflexivos, acredito que, nela, o ensino de leitura deva ir além do estímulo à produção de processos espontâneos de construção de inferências. (Vargas 2017: 191-192).

Junto com ele e com demais membros do nosso grupo, acredito que é também função da universidade, nas aulas dos cursos de graduação (particularmente as licenciaturas), oferecer espaço para a experimentação de práticas de leitura orientadas para o aprender a ler. Mais do que a ênfase na aprendizagem de conteúdos, por meio da naturalização do ato de ler, queremos jogar luz sobre a processualidade da leitura também na formação superior: consideramos ser papel das instituições de ensino explicitar que a agentividade na leitura e na escrita – a habilidade de conhecer e gerenciar os próprios processos cognitivos – consiste no aprendizado mais consistente que o ensino institucional pode oferecer.

Obviamente, não tenho a pretensão de “resolver os problemas de leitura” de nossos e nossas estudantes, até porque, como já afirmei na introdução, não considero um caminho adequado olhar para a questão buscando a quem culpar. Pretendo, dando continuidade a uma trajetória já percorrida, seguir pensando e delineando sugestões concretas para possibilitar a democratização do acesso à leitura na universidade. Acredito que, assim, ampliam-se também as possibilidades de acesso à pesquisa por professoras e professores em formação, o que, em última análise, favorece o aprimoramento do ensino de língua na educação básica pública, sobretudo.

Referências bibliográficas

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. **The reading teacher**. Vol. 56, n. 2, 2002, p.174-180.

BOTELHO, P. F. **Conhecimento prévio e atividades escolares de leitura - uma abordagem cognitiva e metacognitiva**. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015a.

_____. Conhecimento Prévio, metacognição e leitura: como os alunos acionam as informações nas atividades do Livro Didático? **Caderno Seminal Digital**, Ano 21, n. 24, v. 1, 2015b.

_____.; ALMEIDA, M. V. B.; NEVES, F. E. Metacognição: aprender a aprender. *In*: F. E. NEVES; P. F. BOTELHO (orgs.). **Metacognição, práticas de leitura e de escrita: repensando estratégias de ensino**. Campinas: Pontes, 2024, p. 39-55.

_____.; NEVES, F. E. Perspectivas metacognitivas e metalinguísticas para o ensino de leitura e escrita em língua materna. **Revista do GELNE**, Vol. 21, n. 2, 2019, p. 189-201.

_____.; VARGAS, D. S. Inferências e atividades de leitura: cognição e metacognição em sala de aula. **Caderno de Estudos Linguísticos**, Vol. 63, n. 00, 2021, p. 1-14.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. **The way we think. Conceptual blending and the mind's hidden complexities**. New York: Basic Books, 2002.

GOMBERT, J. É. **Metalinguistic Development**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

GUIMARÃES, E. **Texto, discurso e ensino**. São Paulo: Contexto, 2013.

KARMILOFF-SMITH, A. **Beyond modularity: a developmental perspective on cognitive science**. Cambridge: The MIT Press, 1992.

LAKOFF, G.; WEHLING, E. **The Little Blue Book: The Essential Guide to Thinking and Talking Democratic**. Simon and Schuster, New York, 2012.

NELSON, T. O.; NARENS, L. Metamemory: a theoretical framework and new findings. *In*: G. BOWER (org.), **The psychology of learning and motivation: advances in research and theory**, Vol. 26, New York: Academic Press, 1990, p. 125-173.

NEVES, F. E. **Letramento linguístico acadêmico de estudantes universitárias/os: gerenciamento metalinguístico na leitura e na escrita**. 2015. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

_____. Conhecimento metalinguístico em uma perspectiva (meta)cognitiva – letramento linguístico acadêmico da/o estudante universitária/o. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Vol. 12, n. 2, 2016, p. 473-495.

_____. Como anda a escrita de quem ensina a escrever? Partilhando a experiência de ser escritor/a-professor/a em uma proposta metacognitiva. *In*: A. O. SANTOS; M. V. B. ALMEIDA (orgs.). **Coletânea de textos do I SEL Simpósio de ensino de linguagens: línguas e literaturas na educação básica**, Vol. 1, 2019, p. 69-85.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. revista e atualizada. São Paulo: Cortez, 2016.

SINHA, C. Situated selves: learning to be a learner. *In*: J. BLISS; R. SĂLJÖ; P. LIGHT (orgs.). **Learning sites: social and technological resources for learning**. Oxford: Pergamon, 1999, p. 32-48.

VARGAS, D. S. **O plano inferencial em atividades de leitura: livro didático, cognição e ensino**. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas (opção: Língua Portuguesa). Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012a.

_____. Os estudos em inferência e os níveis de leitura em atividades de livros didáticos de língua portuguesa. *In*: Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos do Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**, Rio de Janeiro, Vol. 1., 2012b, ALAB, p. 1-18.

_____. Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura. **Ciências & Cognição**, Vol. 20, 2, 2015, p. 313-330. Disponível em http://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/1024/pdf_64. Acesso em 03 mar., 2025.

_____. **O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático**. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

_____. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. **Calidoscópico**, [S. l.], Vol. 16, n. 1, 2018, p. 48-65, Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cl d.2018.161.05>. Acesso em: 24 de fev., 2025.



3.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS NA CIBERCULTURA: DO CALL AOS LETRAMENTOS DIGITAIS

Cíntia Regina Lacerda Rabello
(Universidade Federal Fluminense)

A integração de tecnologias digitais na educação, e, conseqüentemente, nos cursos de licenciatura tem sido tema de crescente relevância na educação brasileira, como evidenciado por documentos oficiais, tais como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil 2018) e as recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (Brasil 2024). No entanto, a implementação efetiva dessas tecnologias nas práticas pedagógicas enfrenta obstáculos significativos que se manifestam tanto na carência de infraestrutura básica, tais como equipamentos adequados e conectividade à internet de qualidade, quanto na falta de letramentos digitais necessários para a aplicação pedagógica eficaz dessas tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem.

A pandemia de Covid-19 evidenciou esta lacuna, forçando uma transição abrupta para o que foi denominado “Ensino Remoto Emergencial” (ERE). Esse cenário expôs de forma contundente as fragilidades na formação inicial e continuada de professores para a

integração de tecnologias digitais em contextos educacionais (Rabello 2021, Rabello, Cardoso 2022a, Rabello, Cardoso 2022b). A falta de familiaridade de muitos professores com o *Ensino de Línguas Mediado por Computador* (CALL, na sigla em inglês), campo específico da área de ensino de segunda língua, resultou em experiências frequentemente estressantes e contraproducentes, tanto para educadores quanto para aprendizes (Liberali 2020, Cardoso 2021).

Assim, o presente capítulo busca refletir sobre a necessidade de mudanças nos programas de formação de professores de línguas, de forma a atender às demandas da sociedade contemporânea. Para isso, discutimos, inicialmente os conceitos de cibercultura, tecnologias digitais e o modelo SAMR (Puentendura 2008), que é um modelo voltado para os diferentes usos das tecnologias digitais de forma a trazer transformações para o processo educacional. Em seguida, apresentamos o modelo TPACK (Koehler, Mishra 2008), voltado para a formação de professores para a integração eficaz das tecnologias digitais nos processos de ensino aprendizagem ao combinar três tipos de conhecimento: o conhecimento pedagógico, o conhecimento de conteúdo e o conhecimento tecnológico. Seguimos, então, discutindo a formação de professores em CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), campo específico da linguística aplicada que investiga os processos de ensino-aprendizagem de línguas mediados por tecnologias digitais, como o computador e outras tecnologias, como quadros interativos, *tablets*, celulares, etc. Também argumentamos sobre a necessidade urgente de formação de professores de línguas para atuar no contexto da cibercultura por meio dos letramentos digitais. Por fim, com base nos conceitos tratados, propomos uma abordagem para a formação de professores de línguas na cibercultura que integre os diferentes modelos e conceitos explorados ao longo do capítulo. Esta proposta visa promover uma integração mais efetiva e significativa de recursos digitais na formação inicial de professores de línguas, e

consequentemente, no ensino e aprendizagem de línguas mediado por essas tecnologias na educação básica.

Ao abordar essas questões, o capítulo não apenas busca responder a uma demanda urgente identificada durante a crise pandêmica, mas também se projeta para o futuro da educação linguística, onde a integração tecnológica eficaz será cada vez mais necessária. Espera-se que as discussões e propostas aqui apresentadas possam catalisar mudanças positivas nas práticas de formação docente, preparando melhor os futuros professores de línguas para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais virtualizado e permeado por tecnologias digitais.

3.1. Cibercultura e tecnologias digitais na educação

A sociedade contemporânea nos apresenta novas configurações de espaço e tempo impostas pela ubiquidade das tecnologias digitais, caracterizando a cibercultura, que consiste na

[...] cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das tecnologias de informação e comunicação (TICs), seja como excluídos digitais (Santos 2009: 5658-59).

Nesse sentido, de forma a participarmos efetivamente das práticas sociais da cibercultura, precisamos não apenas ter acesso a essas tecnologias, mas sobretudo nos apropriarmos delas sabendo utilizá-las de forma crítica e criativa de maneira a diminuir cada vez mais a brecha digital. Assim, a educação de forma geral, e a universidade, especificamente na formação de professores, deve integrar essas tecnologias às práticas pedagógicas buscando não apenas a inclusão digital dos estudantes, mas principalmente, permitindo que estes tenham acesso e façam um uso crítico dessas tecnologias nos processos de ensino e aprendizagem.

Apesar de ainda enfrentarmos muita resistência em relação à integração das tecnologias digitais na educação, Lévy (1999/2010: 26) nos lembra que a tecnologia “não é boa, má [...] tampouco neutra”, pois oferece múltiplas possibilidades de uso, cabendo a nós decidir como utilizá-la. Gabriel (2013: 12) compartilha dessa perspectiva ao afirmar que “toda nova tecnologia é tanto uma benção quanto um fardo” e que nossa responsabilidade é explorar tanto as possibilidades quanto os limites dessas inovações. Assim, dependendo de como as utilizamos, as tecnologias podem tanto contribuir quanto prejudicar os processos educacionais.

Na mesma linha, Kellner (2000) argumenta que a revolução tecnológica exige uma reavaliação e reconstrução da educação, defendendo a adoção de pedagogias críticas que questionem e ressignifiquem todos os aspectos do processo educacional. Isso inclui o papel do professor, as relações entre docentes e estudantes, os métodos de instrução em sala de aula, os sistemas de avaliação, o valor e as limitações dos recursos didáticos, como livros e materiais multimídia. No entanto, o autor ressalta a importância de manter uma visão crítica diante do entusiasmo em relação às tecnologias digitais na educação, alertando para a necessidade de reflexão sobre a natureza e os impactos dessas tecnologias e das pedagogias desenvolvidas para responder a seus desafios. O autor sugere que as tecnologias digitais não devem substituir tecnologias ou práticas pedagógicas mais antigas, ao contrário, devem complementá-las ou transformá-las. O autor afirma que

[...] em vez de seguir tal lógica moderna de “um ou outro”, precisamos buscar a lógica do “este e aquele”, buscando o design e a crítica, a desconstrução e a reconstrução, como complementares e suplementares e não como escolhas antagônicas (Kellner 2000: 258, tradução nossa).

Kellner destaca a importância de desenvolvermos novas tecnologias, pedagogias e currículos, mas também de criticarmos o mau uso, as exclusões e opressões que podem surgir na introdução

dessas tecnologias no contexto educacional, ou seja, assim como Santos (2009), Kellner reconhece que vivemos uma era permeada por essas tecnologias e que não podemos simplesmente ignorá-las no contexto educacional, mas sim integrá-las, às práticas de ensino-aprendizagem de forma crítica de maneira a incluirmos os estudantes digitalmente na cibercultura como atores e autores criativos no uso dessas tecnologias.

No entanto, reconhecemos que essa integração não é um processo simples, uma vez que as tecnologias digitais evoluem muito rapidamente, tornando difícil acompanhar todas as mudanças. Koehler e Mishra (2008) discutem o papel complexo dessas tecnologias na educação, observando que muitas delas não foram originalmente desenvolvidas para o ensino, o que impõe aos professores o desafio de pensar maneiras criativas de integrá-las aos processos pedagógicos. Nesse sentido, os autores introduzem os conceitos de *affordances* (possibilidades), *constraints* (limitações) e *functional fixedness* (fixidez funcional) das tecnologias, afirmando que “o uso criativo da tecnologia requer ir além dessa ‘fixidez funcional’, ressignificando as tecnologias existentes para fins pedagógicos de maneira inovadora” (Koehler, Mishra 2008: 6, tradução nossa). Esse cenário representa um grande desafio para os professores, que precisam avaliar as possibilidades que uma tecnologia oferece para o ensino de conteúdos e o engajamento dos alunos, assim como suas limitações no contexto educacional.

Apesar de as tecnologias desempenharem um papel essencial na educação já há muitos séculos, como elementos de mediação, tais como os livros didáticos, o quadro de giz, entre outras tecnologias educacionais, os autores destacam três características que tornam a integração das tecnologias digitais mais complexa no ensino. Segundo os autores, tecnologias analógicas, como livros, microscópios ou lápis, possuem especificidade, pois desempenham uma função clara; estabilidade, já que mudaram pouco ao longo do tempo; e transparência, pois são percebidas como “naturais” e não mais vistas como tecnologias propriamente ditas. Já as tecnologias digitais são multiformes por natureza, podendo apresentar

diferentes significados e usos para cada pessoa; são instáveis, devido às mudanças rápidas causadas pelos avanços tecnológicos; e também opacas, exigindo que o usuário defina o propósito e a adaptação da tecnologia ao seu contexto de utilização.

Ao discutirmos a integração das tecnologias digitais na educação, precisamos ir além do uso meramente instrumental ou ocasional de recursos como *softwares* de apresentação, como Powerpoint®, e projetores multimídia, que muitas vezes mantêm um modelo de ensino tradicional e unidirecional. Também é insuficiente usar Sistemas de Gestão da Aprendizagem (SGAs), como o Moodle e o Google Classroom, apenas como repositórios de conteúdos digitais. A verdadeira integração pedagógica das tecnologias digitais envolve sua incorporação frequente e crítica nos processos de ensino-aprendizagem, tornando-as parte indissociável do processo educacional. Isso inclui a consideração cuidadosa dos benefícios e limitações de cada recurso tecnológico, com o objetivo de transformar os processos de ensino e melhorar a aprendizagem.

Nesse sentido, Puentadura (2008) propõe o modelo SAMR (*Substituição, Ampliação, Modificação, Redefinição*) como uma proposta para a integração das tecnologias digitais aos processos de ensino-aprendizagem de forma a proporcionar transformações nesses processos. O modelo descreve quatro níveis de uso pedagógico de tecnologias, ilustrando como professores e alunos podem utilizá-las e os resultados alcançados na aprendizagem.

No nível de *Substituição*, a tecnologia digital substitui uma tecnologia anterior sem que haja mudanças na função original. Por exemplo, trocar a máquina de escrever por um processador de texto sem explorar novas funcionalidades. O segundo nível do modelo, *Ampliação*, envolve a substituição direta da tecnologia, mas com a utilização de recursos adicionais, como o corretor ortográfico no processador de texto, por exemplo. Embora esses dois níveis tragam algumas melhorias, como ganhos funcionais no ensino, Puentadura argumenta que eles geram impactos limitados na aprendizagem, pois não promovem transformações significativas.

A partir dos níveis de *Modificação* e *Redefinição*, classificados como níveis de "transformação", a tecnologia passa a promover mudanças mais profundas. No nível de *Modificação*, as tarefas são significativamente alteradas pela tecnologia, como quando um texto digital se conecta a redes sociais, ampliando seu alcance e interação com outros leitores, além do professor, por exemplo. No nível de *Redefinição*, tarefas antes inconcebíveis sem a tecnologia tornam-se possíveis, como o uso de tecnologias colaborativas em nuvem, por exemplo, para criar documentos interativos ou projetos de escrita coletiva, envolvendo autores em diferentes localidades. Essas novas formas de trabalho possibilitam uma verdadeira transformação na aprendizagem, com alunos se tornando mais responsáveis e envolvidos no processo de aprendizagem.

Puentedura destaca que nos níveis mais elevados (*Modificação* e *Redefinição*), ocorrem maiores avanços na aprendizagem e na construção colaborativa de conhecimento. Esses níveis possibilitam interações mais ricas entre alunos, professores e conteúdo, promovendo um ambiente de coaprendizagem e uma maior autonomia do aluno sobre o próprio processo de aprendizagem.

Os quatro níveis do modelo SAMR refletem a progressão no uso pedagógico das tecnologias digitais, tanto por professores quanto por alunos, desde a simples substituição de tecnologias mais antigas até a transformação do ensino por meio da integração tecnológica. Inicialmente, professores podem utilizar a tecnologia de forma instrumental, como nas apresentações multimídia em substituição ao quadro negro, o que introduz algumas melhorias, mas não altera profundamente o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, à medida que se familiarizam com as tecnologias, tanto professores quanto alunos podem alcançar níveis mais elevados de apropriação tecnológica, promovendo inovações que impactam a aprendizagem, ampliando a interação e colaboração na construção do conhecimento.

Assim, o modelo SAMR pode ser útil na formação inicial de professores, incentivando os estudantes de licenciatura a explorarem progressivamente o uso das tecnologias digitais até

que sejam capazes de transformar suas práticas pedagógicas, promovendo inovação e redesenhando a experiência educacional.

3.2. O modelo TPACK: uma estrutura integrativa para a formação inicial de professores de línguas

O modelo TPACK (*Technological Pedagogical and Content Knowledge*), proposto por Koehler e Mishra (2008), propõe uma estrutura teórica para compreender e abordar os desafios da integração tecnológica na formação de professores. O modelo, pensado para a formação de professores de todas as áreas, é fundamentado na interação de três componentes centrais:

- *Conhecimento Tecnológico (Technological Knowledge - TK)*, ou seja, a compreensão e proficiência no uso de tecnologias;
- *Conhecimento Pedagógico (Pedagogical Knowledge - PK)*, que compreende o entendimento de teorias, métodos e práticas de ensino-aprendizagem;
- *Conhecimento do Conteúdo (Content Knowledge - CK)*, que abrange o domínio do conteúdo específico da área de atuação.

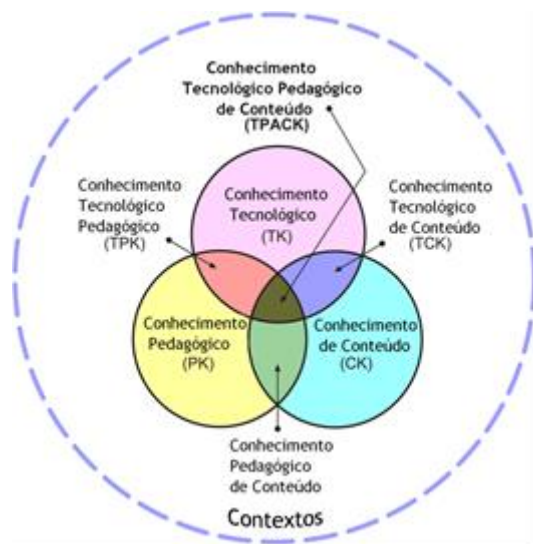
Segundo os autores, para a integração eficaz das tecnologias nos processos de ensino-aprendizagem, é necessário que os professores em formação desenvolvam os três tipos de conhecimento, porém de forma integrada, gerando novos tipos de conhecimento a partir da interseção entre eles:

- *Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge - PCK)*: desenvolvimento de pedagogias específicas para o ensino de conteúdos particulares.
- *Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (Technological Content Knowledge - TCK)*: compreensão do impacto das tecnologias nas práticas de ensino de conteúdos específicos.
- *Conhecimento Tecnológico Pedagógico (Technological Pedagogical Knowledge - TPK)*: entendimento de como as

práticas de ensino-aprendizagem são alteradas pelo uso de determinadas tecnologias.

A interseção entre esses novos tipos de conhecimento gera o que os autores definem como Conhecimento Tecnológico Pedagógico e de Conteúdo (*Technological Pedagogical and Content Knowledge* - TPACK), que, segundo eles constitui "a base para o ensino eficaz mediado pela tecnologia" (Koehler, Mishra 2008: 17-18, tradução nossa). O modelo é representado pela Figura 1.

Figura 1. Metodologia TPACK (Kohler, Mishra 2008 - CCBY)



Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=18620655>

Ao propormos o modelo TPACK na formação inicial de professores de línguas, consideramos que além do conhecimento de conteúdo (linguístico), geralmente abordado nos cursos de Letras e do conhecimento pedagógico, frequentemente desenvolvido pelas faculdades de educação, é necessário que esses conhecimentos sejam integrados ao conhecimento tecnológico,

que, infelizmente, ainda é, muitas vezes, ignorado nos cursos de licenciatura, seja por falta da infraestrutura necessária, seja pela falta de formação dos próprios professores formadores.

A incorporação do modelo ao currículo dos cursos de Letras implica em novos conhecimentos para os futuros professores de línguas, tais como, a compreensão de como representar conceitos linguísticos usando tecnologias, a aplicação de técnicas pedagógicas que utilizam tecnologias de forma construtiva para ensinar línguas, o conhecimento sobre como a tecnologia pode auxiliar na aprendizagem de aspectos linguísticos complexos, a capacidade de usar tecnologias para construir e desenvolver novas abordagens epistemológicas no ensino de línguas, entre outros.

No entanto, a implementação do TPACK na formação inicial de professores de línguas também apresenta alguns desafios, uma vez que requer uma reconsideração dos programas de formação existentes e o desenvolvimento de abordagens que promovam a integração efetiva dos três domínios de conhecimento, além do investimento na formação continuada dos professores formadores e na infraestrutura tecnológica das universidades. Por outro lado, acreditamos que o modelo oferece uma oportunidade significativa para preparar professores de línguas capazes de navegar com confiança no cenário tecnológico em constante evolução, alinhando-se com as demandas do ensino de línguas na cibercultura.

3.3. CALL e letramentos digitais

O ensino de línguas tem uma longa história de integração tecnológica, adaptando-se continuamente às inovações de cada época (Finardi, Porcino 2014). Assim, nos anos de 1960 emergiu o CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), ou aprendizagem de línguas mediada/apoiada por computador (Martins, Moreira 2012), campo específico de conhecimento e prática na Linguística Aplicada voltado para a integração das tecnologias no ensino de línguas.

Warschauer e Healey (1998) delinearão três fases principais na evolução do CALL: *behaviorista*, *comunicativa* e *integrativa*, que refletem não apenas os avanços tecnológicos, mas também as mudanças nas teorias de aquisição de segunda língua e nas abordagens pedagógicas de cada fase.

Bax (2003) contesta a classificação de Warschauer, uma vez que, segundo o autor, uma fase não inicia com o término de outra, sendo possível, ainda nos dias de hoje, encontrarmos todos os paradigmas sendo utilizados por professores de línguas. O autor propõe uma análise alternativa do CALL não focada em estágios ou fases, mas em abordagens (conteúdo, tipo de tarefas e *feedback*, e papéis de professores e alunos). Assim, segundo o autor, teríamos três abordagens: *CALL restrita*, que compreende a língua apenas como sistema, *CALL aberta*, que compreende a língua como sistema e habilidades, e *CALL integrada*, que combina habilidades e sistemas. Para Bax (2003), naquela época ainda não havíamos atingido a *CALL integrada*, uma vez que essa combinação não era observada nos processos de ensino de línguas mediados por tecnologias. O autor, ao refletir sobre o passado, presente e futuro do CALL (título do artigo), sugere que o CALL caminhava rumo à normalização, ou seja, quando a tecnologia se torna invisível e totalmente integrada às práticas cotidianas não sendo mais reconhecida como uma tecnologia, mas algo normal. Em 2003, o autor afirmava que essa fase ainda não havia sido atingida e em 2020, quase vinte anos depois, a pandemia de Covid-19 evidenciou o quanto ainda estamos longe dessa normalização.

Outro pesquisador que se debruça sobre o campo CALL é Kessler (2018), que caracteriza a fase atual da CALL como era das tecnologias emergentes, que oferece oportunidades sem precedentes para o aprimoramento e a promoção da aprendizagem autêntica de línguas. Para ele, mídias sociais, inteligência artificial e realidade virtual/aumentada são exemplos de tecnologias emergentes que estão redefinindo as possibilidades no ensino de línguas.

Apesar do potencial reconhecido, a integração efetiva da CALL na formação de professores enfrenta obstáculos significativos. Kessler (2018: 206, tradução nossa) observa que “muitos professores de línguas não estão familiarizados com o extenso corpo de pesquisa e prática produzido por profissionais no campo da aprendizagem de línguas assistida por computador (CALL)”. Esta lacuna entre a pesquisa e a prática docente representa um desafio crítico para a evolução do ensino de línguas mediado por tecnologia.

No contexto brasileiro, Gomes (2019) oferece evidências empíricas desse desafio. Seu estudo sobre currículos de formação de professores de línguas em sete universidades públicas revelou uma presença limitada de disciplinas obrigatórias voltadas para o CALL ou letramentos digitais. Esta situação levanta questões sobre a preparação adequada dos futuros professores para integrar criticamente as tecnologias em suas práticas pedagógicas.

Torsani (2016) também apresenta uma perspectiva crítica sobre o estado atual da tecnologia na educação linguística, caracterizando-a como “fragmentária e periférica”, uma vez que as tecnologias digitais não estão totalmente integradas aos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Esta visão ressoa com o conceito de “normalização” proposto por Bax (2003).

A proposta de Torsani (2016) para a integração do CALL na formação de professores de línguas vai além do uso superficial da tecnologia. Ele advoga por uma abordagem em que a tecnologia seja intrinsecamente ligada à pedagogia linguística, formando uma relação simbiótica. Esta perspectiva alinha-se com o modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), apresentado anteriormente, uma vez que para a integração das tecnologias digitais ao ensino de línguas é necessário não apenas conhecimentos linguísticos ou pedagógicos, mas sua integração com o conhecimento tecnológico.

Nas últimas décadas, com o rápido avanço das tecnologias digitais e sua ampla difusão em todos os campos da sociedade contemporânea, inclusive na educação, os letramentos digitais

surtem como um paradigma emergente na formação de professores, especialmente professores de línguas, diretamente implicados nos processos de letramentos.

Partindo da concepção de letramento proposta por Soares (1998/2012: 21), como a “capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social”, consideramos também a noção de letramentos no plural, reconhecendo que:

[...] diferentes tecnologias da escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessas tecnologias em suas práticas de leitura e escrita: diferentes espaços de escrita e diferentes *mecanismos de produção, reprodução e difusão* da escrita resultam em diferentes letramentos (Soares 2002: 156, grifo da autora).

Portanto, concordamos com a autora ao afirmar que a cibercultura exige novas práticas de letramento, distintas das práticas tradicionais voltadas exclusivamente para o letramento impresso. Novas formas de letramento nos contextos escolares são urgentes para preparar os estudantes a atuarem de maneira crítica, ética e criativa ao lerem e produzirem textos multimodais. Tais textos circulam por diversos canais de comunicação, como redes sociais, *blogs*, aplicativos de mensagens instantâneas e outras mídias digitais, que permeiam não só o universo juvenil, mas a vida de todos os cidadãos na cibercultura.

Essa nova configuração demanda habilidades que vão além do domínio do impresso, exigindo uma capacidade de interação com múltiplas linguagens e plataformas, de modo a engajar os estudantes em práticas sociais que os tornem participantes ativos e reflexivos nesse ambiente digital.

Assim, o conceito de letramentos digitais oferece uma estrutura abrangente para repensar a formação de professores de línguas na cibercultura. Segundo Pegrum, Hockly e Dudeney (2022: 5, tradução nossa), os letramentos digitais compreendem “habilidades individuais e sociais necessárias para gerenciar significados de forma eficaz em uma era de comunicação digital em

rede e geralmente híbrida”. Os autores propõem um modelo de letramentos digitais 3.0 como forma de responder às transformações sociopolíticas, tecnológicas e culturais das últimas décadas, propondo quatro áreas focais:

- *Comunicação*, que abrange desde letramentos tradicionais, como o letramento impresso, até letramentos mais emergentes como o letramento em hipertexto, multimodal, móvel, imersivo, em inteligência artificial e codificação;
- *Informação*, que foca em habilidades essenciais de gerenciamento e avaliação de dados, tais como letramento em busca e filtragem de informações até o letramento informacional;
- *Colaboração*, que enfatiza as competências interpessoais e interculturais em ambientes digitais, tais como o letramento em rede, participatório, intercultural e ético;
- *Redesign*, que busca promover habilidades críticas e criativas na manipulação de conteúdo digital, incluindo o letramento atencional, crítico e remix.

Segundo os autores, o modelo oferece uma base teórica robusta para a integração sistemática de letramentos digitais no currículo de formação de professores de línguas, uma vez que

Enquanto professores de línguas, estamos bem situados para promover os letramentos digitais em sala de aula, integrando-os com a linguagem tradicional e o ensino do letramento na medida em que equipamos nossos alunos com toda a gama de letramentos de que precisarão como membros de redes sociais crescentemente digitalizadas, como trabalhadores do século XXI e como cidadãos de um mundo que faz frente aos desafios ambientais e humanos em escala global. Nesse processo, podemos enriquecer nossas aulas, ampliar nossos espaços de ensino e assegurar nossa formação contínua (Dudenev, Hockly, Pegrum 2016: 60).

A integração do CALL e dos letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas requer uma reconsideração fundamental dos currículos e práticas existentes. Dudeney, Hockly & Pegrum (2016) defendem a necessidade de desenvolver não apenas os letramentos digitais dos futuros professores, mas também sua capacidade de fomentar esses letramentos em seus alunos na Educação Básica.

O desafio, portanto, é duplo: equipar os futuros professores de línguas com habilidades tecnológicas e pedagógicas relevantes, e desenvolver sua capacidade de aplicar essas habilidades de forma crítica e criativa em contextos educacionais diversos. Isto implica uma abordagem holística que vai além da mera inclusão de disciplinas tecnológicas isoladas, em direção a uma integração transversal do CALL e dos letramentos digitais em todo o currículo de formação docente.

3.4. Considerações finais

A cibercultura nos apresenta desafios crescentes no que tange o uso crítico das tecnologias digitais que se desenvolvem e proliferam em um ritmo acelerado fazendo com que, muitas vezes, nos vejamos em situações desconfortáveis, ou mesmo inseguros, em relação ao seu uso. A pandemia de Covid-19 nos trouxe o desafio de nos apropriarmos dessas tecnologias, que já faziam parte do nosso cotidiano, aos contextos educacionais, evidenciando a necessidade de práticas inovadoras de formação de professores em CALL no ensino superior, para que os futuros docentes possam desenvolver seus letramentos digitais e integrar tecnologias emergentes em suas práticas pedagógicas de maneira significativa e eficaz na cibercultura.

Nesse sentido, acreditamos que a integração do modelo TPACK, conforme proposto por Koehler e Mishra (2008) e uma abordagem voltada para os letramentos digitais, como sugerido por Pegrum, Hockly e Dudeney (2016, 2022), podem beneficiar tanto os aprendizes de línguas quanto os futuros professores, uma

vez que o desenvolvimento dessas habilidades é essencial para a participação nas práticas sociais da sociedade contemporânea. A integração do modelo TPACK nos cursos de formação inicial de professores de línguas, por exemplo, pode trazer contribuições como:

- *Abordagem Holística*: O TPACK enfatiza a interconexão entre tecnologia, pedagogia e conteúdo linguístico, promovendo uma visão integrada do ensino de línguas mediado por tecnologia;
- *Desenvolvimento da "Flexibilidade Criativa"*: Como apontado por Koehler e Mishra (2008), o TPACK permite que os professores desenvolvam a capacidade de ressignificar tecnologias existentes para fins pedagógicos específicos no ensino de línguas;
- *Alinhamento com os letramentos digitais*: O modelo TPACK complementa o Modelo de Letramentos Digitais 3.0 (Pegrum, Hockly, Dudeney 2022), oferecendo uma estrutura para integrar esses letramentos de forma significativa na prática pedagógica;
- *Formação Reflexiva*: O modelo promove uma consciência metacognitiva entre os professores em formação, incentivando-os a refletir criticamente sobre a interação entre tecnologia, pedagogia e conteúdo linguístico em suas práticas.

Além do modelo TPACK, constatamos que muitas universidades brasileiras ainda não contam com uma disciplina específica sobre CALL ou letramentos digitais em seus currículos (Gomes, 2019). Sugerimos, portanto, que professores e *designers* curriculares aprendam com a experiência do Ensino Remoto Emergencial (ERE) durante a pandemia de Covid-19, integrando as tecnologias digitais de forma transversal às práticas de ensino e aprendizagem nos currículos de formação inicial de professores de línguas. Dessa forma, seria possível promover práticas inovadoras de formação de professores em CALL, desenvolvendo os

letramentos digitais dos futuros professores ao longo de seu percurso universitário, conforme sugerido por Torsani (2016) e Pegrum, Hockly e Dudeney (2016, 2022), além de promover o desenvolvimento do *Conhecimento Tecnológico, Pedagógico e de Conteúdo* (TPACK).

Ademais, conforme pesquisas realizadas pela autora, futuros professores de línguas reconhecem a relevância da integração de tecnologias digitais no ensino e a necessidade urgente de desenvolverem seus letramentos digitais, aprendendo a integrar essas tecnologias de forma eficaz em suas práticas pedagógicas (Rabello 2021, Rabello, Cardoso 2022a, 2022b).

Por fim, reconhecemos a profunda desigualdade e exclusão digital, ainda alarmante no Brasil. A falta de acesso a dispositivos digitais, a uma conexão de internet de qualidade e até mesmo a letramentos digitais por parte do corpo docente e discente constituem desafios latentes aos cursos de formação de professores de línguas. Assim, além da necessidade de práticas inovadoras de formação de professores em CALL no ensino superior, é urgente a criação de políticas públicas no Brasil que não apenas garantam o acesso a dispositivos e à internet de qualidade para todos os cidadãos, mas também assegurem o desenvolvimento de letramentos digitais desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Referências bibliográficas

BAX, S. CALL - past, present and future. **System**, n. 31, 2003, p. 13-28. Disponível em: <http://u.arizona.edu/~jonrein /internettech10/bax_03.pdf>. Acesso em: 13 out., 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Secretaria Executiva. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Brasília: MEC, 2024.

CARDOSO, J. da S. Formação crítico-reflexiva de professores de línguas em tempos de crise: implementando o “inédito viável” em “situações-limite”. *In*: CARDOSO, J. da S.; ARANTES, P. (orgs.) **Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência**. Rio de Janeiro: Cartolina, 2021.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Traduzido por Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha Desterro**, n. 66, 2014, p. 239-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80262014000100239&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 out, 2024.

GABRIEL, M. **Educ@r: a (r)evolução digital na educação**. São Paulo: Saraiva, 2013.

GOMES, F. W. B. **Letramento Digital e Formação de Professores nos Cursos de Letras de Universidades Federais Brasileiras**. Teresina: EDUFPI, 2019.

KELLNER, D. New technologies/New literacies: reconstructing education for the new millennium. **Teaching Education**, Vol. 11, n. 3, 2000, p. 245-265. Disponível em: <http://ldt.stanford.edu/~ejbailey/05_MASTERS/MA%20Articles/kellner_newtech_newlit.pdf>. Acesso em: 13 out, 2024.

KESSLER, G. Technology and the future of language teaching. **Foreign Language Annuals**, Vol. 51, n. 1, 2018, p. 205-218.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/323330702_Technology_and_the_future_of_language_teaching>. Acesso em: 13 out., 2024.

KOEHLER, M. L.; MISHRA, P. Introducing TPCK. *In: AACTE Committee on Innovation and Technology (org.). Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK) for Educators*. New York: Routledge, 2008. p. 3-29.

LIBERALI, F. C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus – lições que aprendemos, vivemos e propomos. *In: LIBERALI, F. C.; FUGA, V. P.; DIEGUES, U. C. C.; CARVALHO, M. P. de (orgs.). Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível*. Campinas: Pontes Editores, 2020.

LÉVY, P. *Cibercultura*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

MARTINS, C. B. M. J.; MOREIRA, H. O campo CALL (*Computer Assisted Language Learning*): definições, escopo e abrangência. *Calidoscópico*, Vol. 3, n. 10, 2012, p. 247-255. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/3254>>. Acesso em: 13 out., 2024.

PEGRUM, M.; HOCKLY, N.; DUDENEY, G. *Digital Literacies*. 2ª ed. New York: Routledge, 2022.

PUENTEDURA, R. TPCK and SAMR – Models for enhancing technology integration. *In: Maine Learning Technology Initiative*, 2008, Maine. Palestra. Disponível em: <<https://www.msad54.org/sites/default/files/SAMR.pdf>>. Acesso em: 13 out., 2024.

RABELLO, C. R. L. Pandemia e tecnologia: reflexões sobre formação de professores de línguas na/ para a cultura digital. *In: CARDOSO, J. da S.; ARANTES, P. (orgs.) Diálogos sobre ensino e aprendizagem em tempos de resistência*. Rio de Janeiro: Cartolina, 2021.

_____.; CARDOSO, J. da S. Letramento digital de professores de línguas: Uma demanda da cibercultura ainda subestimada pelos currículos de licenciaturas. **Revista Linguagem & Ensino**, Vol. 25, 2022a, p. 225-249. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/24775>> Acesso em: 13 out., 2024.

_____.; CARDOSO, J. da S. Letramentos digitais na formação inicial de professores de línguas estrangeiras: pesquisa-ação em duas universidades públicas do Rio de Janeiro. **Letras**, edição especial, 2022b, p. 22-41. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/71344>> Acesso em: 13 out., 2024.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: **Ata do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <<https://cedupindustrialdelages.com.br/?p=2376>>. Acesso em: 13 out., 2024.

SOARES, M., **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação & Sociedade**, Campinas, Vol. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 out, 2024.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Technology**, n. 31, p. 57-71. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/computers-and-language-learning-an-overview/0CF20A4837B377B3A214BF410F4775EB>>. Acesso em: 13 out, 2024.



A. Ruzzene

4.

ALGUMAS ORIENTAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO DE AULA

Paolo Torresan
(Universidade Federal Fluminense)

O termo “planejamento” remete a uma ação complexa que pode envolver tanto um curso quanto uma série de aulas ou uma única aula. Seja em nível micro (aula única ou série de aulas) ou em nível macro (curso inteiro), o planejamento se apresenta como uma série de atividades definidas pelo professor antes da aula, mas que, no entanto, estão destinadas a sofrer variações durante sua execução (Woodward, Lindstromberg 1995, Woodward 2001). De fato, quanto mais o professor é sensível às necessidades que emergem em sala de aula, às sensibilidades, interesses e humores dos alunos, bem como às suas próprias intuições, mais sua ação se torna plástica, fluida, capaz de improvisação (van Lier 2007, Richards 2015, Xerri 2017). Além de ser uma expressão do talento criativo do professor, o planejamento pressupõe, em suma, a necessidade de adaptar os materiais e recursos às necessidades de quem aprende (Tomlinson, Masuhara 2004, 2017).¹

¹ Algumas pessoas que estão prestes a se tornarem professores podem pensar o contrário, ou seja, que todos os alunos aprendem da mesma maneira e que, em

Este artigo fornece algumas diretrizes para futuros professores que atuam em um contexto de ensino para jovens e adultos, com o objetivo de orientá-los durante o planejamento (com exceção da primeira², as diretrizes também podem ser estendidas ao ensino de crianças).

No conjunto, as orientações constituem uma estrutura pedagógica mínima: elas, de fato, podem ser complementadas com outras recomendações, com base nas experiências do professor-leitor e em novas perspectivas pedagógicas. Cada uma é descrita de forma detalhada no parágrafo a ela dedicado:

- *organicidade* (§ 4.1.)
- *recursividade* (§ 4.2.)
- *significatividade* (§ 4.3.)
- *variedade* (§ 4.4.)
- *repetição* (§ 4.5.)
- *narratividade* (§ 4.6.)
- *scaffolding* (apoio pedagógico gradual) (§ 4.7.)
- *componibilidade das atividades* (§ 4.8.)
- *sedimentação* (§ 4.9.)
- *autodeterminação* (§ 4.10.)
- *movimento* (§ 4.11.)

4.1. Organicidade

Por organicidade, entendemos uma visão de conjunto que contempla, em um curso genérico³ voltado para estudantes jovens

qualquer caso, são eles que devem se adaptar ao professor e não o contrário. Na realidade, cada um de nós aprende de maneira diferente (Skehan 1989). É importante, portanto, que, na medida do possível, o professor reconheça as necessidades e os interesses de todos os alunos.

² A primeira diretriz contempla, entre outras coisas, a importância da reflexão metalinguística e o desenvolvimento da habilidade de escrita – dimensões que têm um espaço relativamente reduzido no ensino de crianças.

³ Por "curso genérico" entendemos um curso voltado para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa, não direcionado, portanto, para a

ou adultos, o desenvolvimento de todas as habilidades linguísticas (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita; interação oral e escrita) e a análise e reutilização dos diversos aspectos da língua (léxico, morfologia, sintaxe, fonética e prosódia) e da comunicação (pragmática, códigos não verbais), com o objetivo de promover uma competência linguístico-comunicativa completa.

O princípio da organicidade contrasta com a prioridade atribuída ao estudo da gramática típica da abordagem estrutural. O estudo formal consiste na apresentação das regras, por parte do professor, e na execução de exercícios pelos alunos (*pattern drills*); no entanto, esses exercícios, como argumentado por Krashen (1981, 1982, 1985), produzem um conhecimento efêmero, e não uma aquisição profunda.

Por outro lado, a visão orgânica também se distancia do espontaneísmo de Krashen. Ele considera que a simples oferta de um input compreensível, ou seja, de um texto para ler ou ouvir ajustado ao nível de competência do aluno, é uma condição suficiente para a aquisição, sem que seja necessário dedicar tempo ao estudo da gramática ou exigir que o aluno produza a língua (Krashen 1985).⁴

Na realidade, embora seja verdade que o simples exercício gramatical, passivo e mecânico, não leva à aquisição, a reflexão consciente sobre aspectos formais da língua (*noticing*), ou seja, uma análise dos textos por parte do aluno, permite que ele refine sua competência (cf. Schmidt, Frota 1986, Schmidt 1990).⁵ Além disso, as oportunidades de falar ou escrever também contribuem para o

aquisição de uma habilidade específica (como ocorre, por exemplo, nos cursos de língua instrumental).

⁴ Krashen desenvolve suas hipóteses tomando como referência a aquisição da língua materna pela criança, que ocorre sem que os pais ou as figuras de cuidado em geral realizem uma reflexão formal.

⁵ Essa análise, além de se aplicar aos textos objeto de compreensão (*input*), também pode ser aplicada aos textos produzidos pelo estudante (*output*). Sobre este último caso, podem-se consultar Thornbury (1997) e Izumi (2002).

refinamento e fortalecimento geral da competência linguístico-comunicativa (Swain 1995).

Resumindo, tanto a análise dos textos (compreendidos ou produzidos) quanto o uso geral da língua são funcionais para o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa.

Agora, é importante distinguir os exercícios de *noticing* dos *pattern drills*. Os primeiros exigem que o estudante, como um detetive, identifique regularidades presentes em um texto.⁶ A operação é de tipo indutivo: o aluno percebe detalhes dentro do *input*.⁷ Os *pattern drills*, por outro lado, são exercícios concebidos para fixar as regras previamente apresentadas aos estudantes por meio de frases-modelo. Os *pattern drills* remetem, portanto, a um processo de tipo dedutivo: a regra (o particular) é apresentada, e trata-se apenas de repeti-la, por meio de frases cada vez diferentes, para que seja fixada.

Em uma perspectiva comunicativa, e, portanto, dentro de uma visão orgânica que se inspira nela, os *pattern drills* não são realmente banidos.⁸ Exercícios de automatização continuam sendo úteis para fixar os conhecimentos linguísticos aprendidos de forma indutiva (*noticing*). Em essência, o *drill* pode auxiliar a aprendizagem, visto que, através dele, os conhecimentos linguísticos são consolidados, desde que ele não substitua o *noticing*, mas seja aplicado em um momento posterior. Além disso, os *pattern drills* devem ser concebidos dentro de uma estrutura

⁶ Nos **apêndices 1-3**, apresentamos diversas atividades de *noticing* relacionadas ao aprendizado da língua italiana. No **apêndice 4**, apresentamos um percurso no qual, após algumas atividades de compreensão, segue-se um *noticing* lexical e, por fim, um exercício de reutilização (preenchimento facilitado).

⁷ Como mencionado anteriormente, essa reflexão também pode se aplicar ao *output*, como ocorre durante a revisão de um próprio texto escrito ou discurso, ou durante a comparação entre um texto/discurso próprio e um texto/discurso produzido por uma pessoa com maior competência linguística (cf. Torresan, Della Valle 2013).

⁸ A esse respeito, consulte a posição expressa pela abordagem *Principled Communicative Approach* (Arnold, Dörnyei, Pugliese 2015).

motivadora, como pode ser um jogo ou uma troca com o colega (Torresan 2014).

Portanto, resumindo, em uma *visão orgânica*:

- não podemos ignorar o papel fundamental do *input* (contrário ao estruturalismo e em linha com Krashen), pois é a partir do *input* que o aluno adquire vocabulário e estruturas, tanto de forma inconsciente quanto por meio de análises direcionadas (*noticing*), ou seja, relativas a elementos morfológicos, textuais, fonológicos, grafêmicos, prosódicos e pragmáticos;
- não podemos desconsiderar o *output*, uma vez que ele é uma oportunidade indispensável para que a gramática interna se estabilize (em linha com Swain e em oposição a Krashen);⁹⁹
- também não podemos, por fim, negar o valor dos exercícios de automatização (*drills*), desde que:
 - o sigam (e não substituam) os percursos de análise (*noticing*);
 - o sejam significativos e motivadores (portanto, não mecânicos nem pragmaticamente pouco autênticos).

No contexto específico do ensino de habilidades, deve-se dar prioridade, nos cursos de nível inicial, às habilidades de compreensão. Em particular, no âmbito do aprendizado de uma língua estrangeira (ou seja, o estudo da língua em um país diferente daquele em que a língua é falada), deve-se prestar atenção especial à compreensão oral, que é mais difícil em comparação à compreensão escrita, visto que o estudante tem dificuldade em segmentar sintaticamente o fluxo de sons (cf. Humphris 1984, Buck 2001). Progressivamente, após atingir um nível mínimo de competência lexical, já ao final de um curso de nível inicial (A1), o

⁹⁹ Além disso, como mencionamos, o próprio texto produzido pode se tornar uma oportunidade de *noticing* (o aluno revisa o que foi produzido para melhorá-lo).

aluno deve ser incentivado a produzir a língua, inicialmente em contextos controlados (por exemplo, por meio de exercícios de escrita facilitada ou guiada, cf. Torresan, Ricci 2025, ou por meio de *role-taking*, ou seja, um diálogo simples a ser completado e interpretado, cf. Balboni 2008) e, em seguida, por meio de produções livres (isto é, orientadas para transmitir significados e não tanto para o reemprego de noções gramaticais ou lexicais). Sugerimos a criação de atividades de produção oral livre já durante o nível A2; por meio dessas atividades, o aprendiz se depara com condições de imprevisibilidade e espontaneidade que caracterizam interações autênticas (Thornbury 2005).¹⁰ Atividades de produção escrita livre podem ser introduzidas já durante o nível A1, desde que relacionadas a gêneros textuais breves e imediatos (convite para uma festa, mensagem etc.).

De modo geral, devemos conceber a competência linguístico-comunicativa como um construto composto por duas dimensões: a linguística e a estratégica (Macaro 2010). A competência linguística está relacionada ao conhecimento da língua, enquanto a competência estratégica envolve a capacidade de resolver tarefas comunicativas, apesar de lacunas lexicais. Exercícios guiados reforçam a dimensão linguística, enquanto oportunidades de uso livre da língua fortalecem a dimensão estratégica da competência. Tanto os primeiros quanto os segundos permitem o fortalecimento de uma competência completa e integrada.

Paralelamente a isso, deve-se considerar a aplicação de tarefas de compreensão relativamente acessíveis junto a outras mais desafiadoras (Macaro, Graham, Woore 2016): enquanto as primeiras permitem consolidar o conhecimento lexical (e, portanto, a dimensão linguística da competência linguístico-comunicativa)¹¹,

¹⁰ Por outro lado, se a produção de textos for adiada por muito tempo, corre-se o risco de o aluno acumular muitos conhecimentos linguísticos sem, no entanto, ser capaz de usá-los de maneira eficaz durante a (co)construção de um texto ou discurso.

¹¹ A propósito da introdução de textos facilitados, Hulstijn (2005) escreve (o itálico é nosso): “A automatização da compreensão oral e escrita é um fator que, a meu

as segundas estimulam o uso de estratégias de leitura/escuta (fortalecendo, assim, a dimensão estratégica da competência linguístico-comunicativa).

Em síntese, uma *visão orgânica* prevê um ciclo contínuo em que habilidades (uso da língua), análise (reflexão sobre a língua) e automatização (fixação dos elementos linguísticos analisados) se entrelaçam. Dentro desse ciclo, como mencionamos, podem ser previstas:

- uma introdução inicial à linguagem oral, focada na compreensão auditiva, seguida por uma introdução à linguagem escrita, voltada para a compreensão textual;
- um equilíbrio entre tarefas guiadas e mais livres na expressão (aprende-se a falar e a escrever por meio de atividades controladas, evoluindo gradualmente para atividades mais livres, com foco na transmissão de significados);
- um equilíbrio entre textos acessíveis e textos desafiadores, na compreensão.

Deve-se acrescentar que a apresentação dedutiva de regras, embora não seja mais a norma, como era no caso da abordagem estrutural, em uma *visão orgânica* pode ser considerada para regras muito complexas e difíceis de serem assimiladas por meio de abordagens indutivas. Nesses casos, o professor pode evitar que o aluno invista energia excessiva em processos indutivos demasiadamente elaborados (cf. Gollin 1998, Burgess, Etherington

ver, não é devidamente considerado em muitos cursos. Ouvir muito rádio, ver TV, ler livros, jornais e revistas são atividades certamente úteis e recomendadas; no entanto, a oferta linguística desses meios contém também palavras desconhecidas, que acabam sempre interrompendo o processo de leitura e compreensão. *Tanto estudantes iniciantes quanto avançados precisam, portanto, de textos orais e escritos que contenham uma quantidade mínima, se não nula, de palavras e estruturas novas.*" Deve-se acrescentar que, ao estar em condições de consolidar seu repertório lexical por meio de textos acessíveis, o aluno pode sentir-se mais motivado a aprender (cf. Geers, Weiland, Kosbab, Helfer 2005), pois sua autoeficácia, ou seja, a sensação de sucesso, aumenta (cf. Bandura 1977, 1997).

2002, Scheffler 2008, Thornbury 2013). Em outros casos, ainda, podem ser previstas atividades híbridas, nas quais *noticing* e apresentação dedutiva coexistem (veja um exemplo no **apêndice 5**).

4.2. Recursividade

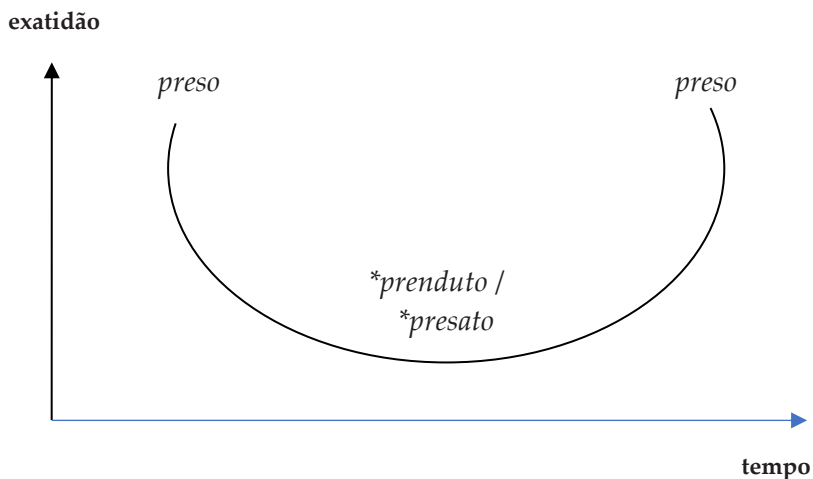
A apresentação dos conteúdos linguísticos dentro de um manual de língua segue um critério *progressivo*. Em alguns casos, a ordem dos conteúdos linguísticos respeita as sequências de aquisição descritas pela linguística de aquisição em referência à língua específica ensinada¹²; em outras vezes, a ordem é estabelecida de forma intuitiva pelo autor do livro didático.

A progressão muitas vezes está associada à convicção de *linearidade*. Em uma *perspectiva linear*, supõe-se que o aprendizado avança por meio da soma de unidades interiorizadas. Muitos autores de manuais e, da mesma forma, muitos professores acreditam que os conhecimentos se acumulam de maneira constante na mente de quem aprende. Assim, ocorre de um professor ficar surpreso ao constatar a persistência de certos erros por parte do aluno: ele se pergunta, por exemplo, como um aprendiz de nível intermediário pode cometer erros que parecem banais, já que envolvem elementos tratados nos níveis iniciais.

Na verdade, o aprendizado é caracterizado por momentos *regressivos*, nos quais as regras, embora inicialmente aprendidas e utilizadas corretamente, não são aplicadas de forma adequada em um momento posterior. Em um processo de avanço e regressão, na mente de cada pessoa exposta a um *input* em língua estrangeira origina-se uma variedade linguística sujeita a mutação, chamada de interlíngua, caracterizada por curvas em forma de U, como na imagem da Fig. 1, referente à estabilização do participio irregular do verbo em italiano *prendere* (*pegar/tomar* em português).

¹² Para o italiano, citamos a obra de Giacalone Ramat (2003).

Figura 1. Percurso a U



Fonte: Pallotti (2005: 50).

Assim Pallotti comenta o gráfico (2005: 50, o itálico é nosso):

Na fase inicial, «*preso*» era provavelmente uma forma fixa, aprendida de cor, enquanto «*presato*» demonstra, pelo contrário, a consciência de uma regra que se sobre-estendeu. É provável que o aluno tenha adquirido «*preso*» como forma básica do verbo «*presare*», que no passado é exatamente «*preso*». Agora, baseando-nos na representação que o aprendiz faz do lexema «*prendere*», ou seja, «*presare*», temos informações importantes relativas à sua gramática, que contempla uma regra para a formação do passado, uma regra produtiva, que representa um passo em frente em relação à forma inicial, porquanto correta. Posteriormente, o aluno aprenderá que «*prendere*» é um verbo com um paradigma irregular, que às vezes termina em «*prend-*» e outras vezes em «*pres-*» dependendo do tempo, e que «*preso*» é uma exceção. Em conclusão, *o caminho percorrido pelo aprendente é o seguinte: passa-se de uma primeira fase de aprendizado mnemônico de uma*

*forma para uma segunda fase de verificação das hipóteses sobre essa forma, para uma terceira fase em que a forma vem sendo regularizada.*¹³

A variedade de língua que o aprendiz vai construindo em sua mente, a interlíngua, é, portanto, um fenômeno fluido e em constante movimento, que passa por ajustes sucessivos, com regressões evidentes.

Qual é a consequência didática que podemos extrair de tudo isso? A consequência é que os fenômenos de *noticing* e de automatização relacionados a um determinado elemento linguístico devem ser concebidos não como ocasiões pontuais e isoladas, mas como práticas a serem repetidas, visando a um contínuo reforço.

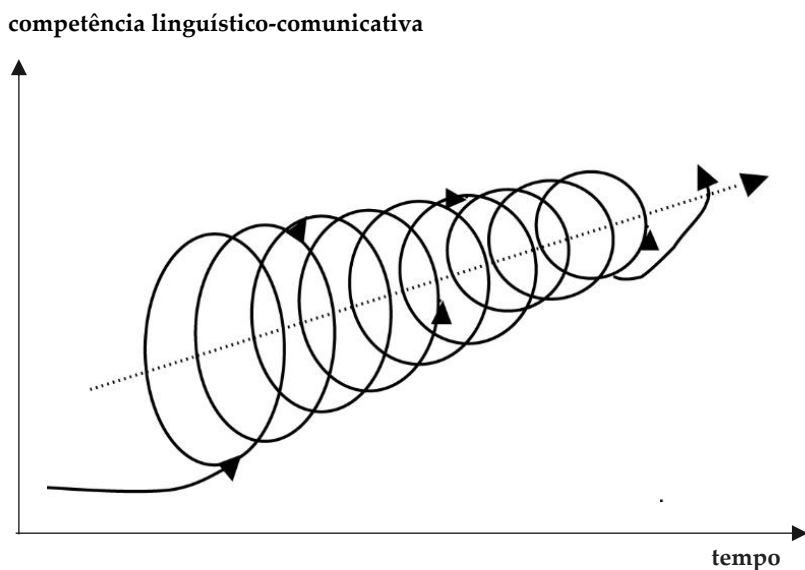
O aprendizado, como dissemos, não funciona de maneira linear: é um processo lento e cansativo, em parte porque o aluno se depara, ao mesmo tempo, com diferentes aspectos da língua (léxico, gramática, fonologia, textualidade, pragmática). Para apoiar esse processo, é necessário pensar em práticas repetidas de *noticing* e automatização, que possam expandir e, ao mesmo tempo,

¹³ “Nella fase iniziale «preso» era probabilmente una forma fissa, imparata a memoria, mentre «presato» dimostra invece la consapevolezza di una regola che viene sovraestesa. È probabile che l’apprendente abbia acquisito «preso» come forma basica del verbo «*presare», che al passato fa appunto «preso». Ora, basandosi sulla rappresentazione dell’apprendente del lessema «prendere», cioè «*presare», si hanno delle informazioni importanti relative alla sua grammatica, che contempla una regola per formare il passato, una regola produttiva, che rappresenta un passo in avanti rispetto alla forma iniziale, per quanto corretta. Successivamente egli imparerà che «prendere» è un verbo con un paradigma irregolare che alcune volte esce in «prend-» e altre volte esce in «pres-» a seconda del tempo e poi che «preso» è un’eccezione. Concludendo, il percorso seguito dall’apprendente è il seguente: si passa da una prima fase di apprendimento mnemonico di una forma, a una seconda fase di verifica delle ipotesi su quella forma, a una terza fase in cui vi è la regolarizzazione della forma”.

integrar os currículos dos manuais, muitas vezes demasiado concisos e compactos.

Em outras palavras, trata-se de conceber um planejamento em espiral: os conhecimentos são consolidados por meio de atividades cíclicas de *noticing* e automatização. Um planejamento concebido dessa forma reflete o processo de aprendizagem helicoidal de construção da competência comunicativa, conforme descrito na Fig. 2 (na página seguinte). A linha que ingenuamente seríamos tentados a ver nada mais é do que o eixo (abstrato) de um vórtice que procede por retornos sobre o aprendido, em uma sequência ininterrupta de percepções (*noticing*) e de reelaboração profunda.

Figura 2. Desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa



4.3. Significatividade

Para reforçar a motivação do estudante, devem ser escolhidas tarefas significativas, ou seja, que tenham valor aos olhos do aluno

(cf. Ausubel 1995, Novak 2001, Jonassen, Howland, Marra, Crismond 2007). Podem ser consideradas significativas, por exemplo,

- tarefas que se concentram em conteúdos familiares ou pessoais, em vez de conteúdos abstratos ou impessoais;
- tarefas que refletem os interesses do estudante;
- tarefas que preveem o uso integrado de habilidades, refletindo os usos da língua em um contexto autêntico;¹⁴
- tarefas cooperativas;
- tarefas que resultam em um produto final (como ocorre na didática por projetos);¹⁵
- tarefas que permitem o exercício do pensamento crítico e promovem a consciência intercultural;
- tarefas que incentivam a autonomia e a tomada de iniciativa;
- tarefas cognitivamente desafiadoras;
- tarefas que permitem refletir sobre o processo de aprendizagem, ativando, assim, a competência metacognitiva.¹⁶

¹⁴ Sugerimos, a esse respeito, a leitura de Cazden (1992) e Oxford (2001).

¹⁵ O termo *projeto* entrou na pedagogia no início do século XX com Kilpatrick (1918, 1925). Por meio dele, referia-se a um produto elaborado pelos alunos, ao qual é atribuído valor aos olhos da sociedade (por exemplo, a criação de um jornal da classe, a apresentação de uma peça teatral, e assim por diante). Nos projetos, os estudantes são incentivados a unir conhecimentos e competências distintas. No que diz respeito à didática por projetos aplicada ao aprendizado de línguas, destacam-se as obras de Fried-Booth (1986), Ribé e Vidal (1993), e Beckett e Miller (2006).

¹⁶ Referimo-nos, em particular, a tarefas que permitam refletir sobre as próprias crenças [por exemplo, sobre a origem à qual o estudante atribui a causa de seu sucesso ou insucesso: fatores externos incontroláveis? Fatores internos controláveis? (veja-se a teoria da atribuição causal, elaborada por Wiener em 1979)] ou sobre a eficácia de seus próprios comportamentos (cf. Haukås, Bjørke, Dypedahl 2018).

A todas essas devem ser adicionadas tarefas que facilitem a integração e a coesão dentro da turma (*icebreakers*). Esse tipo de tarefa está relacionado à significatividade das relações. Com elas, pretende-se que o aluno, em vez de se sentir como uma ilha em um arquipélago, perceba-se como um sujeito ativo, cuja participação pode ser valorizada e apreciada pelos colegas (cf. Trefor-Jones, 2015). Breves exercícios de aquecimento, voltados a fortalecer as relações internas da turma, podem ser realizados em vários momentos da aula (no início, entre atividades, ou no final). Esses exercícios facilitam as interações, tornando a aula uma experiência agradável para conhecer os outros e ser conhecido (Chlup, Collins, 2012).¹⁷

4.4. Variedade

O princípio da variedade refere-se, primeiramente, à multiplicidade de estímulos e recursos utilizados pelo professor.

Estímulos de diferentes naturezas permitem manter a atenção de quem aprende focada e, conseqüentemente, sustentam a motivação.¹⁸

De acordo com a Sugestopedia, diferentes técnicas devem ser alternadas, criando uma certa “ritmização” (Hinkelmann, Hinkelmann, Ferreboeuf 1989). Por exemplo, após um exercício gramatical, que exige grande concentração, pode-se realizar um jogo dinâmico. A lógica é alternar entre concentração e relaxamento, imobilidade e movimento; de forma mais geral, pode-se prever uma alternância entre trabalho individual, em dupla e em grupo.

¹⁷ De maior duração em comparação com os exercícios de aquecimento, estão as atividades estendidas de produção/interação escrita ou oral de caráter expressivo, nas quais o estudante fala sobre si mesmo. Sugerimos, a esse respeito, a leitura de Moskowitz (1978), Taylor (2001), Heathfield (2005), Baker e Rinvoluceri (2005) e Frank e Rinvoluceri (2007).

¹⁸ Sobre a estimulação entendida como uma necessidade psicológica fundamental, consulte Berne (1961; 1964). Sobre os benefícios para a memorização e a aprendizagem, decorrentes de uma multiplicidade de estímulos cognitivos e da novidade em geral na educação de adolescentes, ver Chambers *et al.* (2003), Steinberg *et al.* (2017), e, para adultos, Stine-Morrow *et al.* (2024).

Deve-se acrescentar, além disso, que, quanto mais uma informação é transmitida por diferentes formas de representação, mais sólida é a sua fixação na memória (Sabatano 2004). A força de qualquer informação na memória é proporcional ao número de associações: tenho uma boa lembrança de uma ameixa, por exemplo, quanto mais variadas forem as minhas experiências com a fruta: lembro do sabor, da sensação ao toque, do aroma da torta de geleia de ameixa que minha avó fazia, e assim por diante. Da mesma forma, associar uma regra gramatical a um movimento, ou a um diagrama, ou ainda a uma sequência sonora são ações que permitem que a regra se fixe na mente de quem aprende.

Existem também práticas multissensoriais, como o *Total Physical Response Storytelling* (Valeri 1998)¹⁹ ou as *Action Songs* (Goodger 1999)²⁰, nas quais os códigos se fundem dentro da mesma atividade. A riqueza semiótica, nesse caso, captura a atenção e torna o aprendizado uma experiência global, que une corpo e mente.

O princípio da variedade também pode ser aplicado aos papéis atribuídos aos alunos. Na execução de uma tarefa cooperativa, por exemplo, diferentes papéis podem ser designados aos membros do grupo, e esses papéis podem ser alternados em ocasiões posteriores. A liderança, portanto, não é sempre exercida pelo mesmo aluno, mas é compartilhada entre diferentes participantes (Kagan 1985; Johnson, Johnson, Holubec 1994, Slavin 1995²).

¹⁹ O professor narra uma breve história, utilizando gestos. Os alunos repetem em coro, enunciado por enunciado, e reproduzem cada movimento. Os gestos auxiliam na compreensão. A atividade é especialmente eficaz em turmas de crianças e nos casos em que a distância tipológica entre a língua a ser aprendida e a(s) língua(s) de origem seja significativa (por exemplo, chinês/inglês).

²⁰ Trata-se de histórias-cantadas em que música, texto, imagens e movimento se entrelaçam em uma apresentação coral. Enquanto escutam a música, os alunos assistem a imagens que passam na tela e reproduzem uma série de gestos feitos pelo professor. Semelhantes às *Action Songs* são as canções para crianças criadas pelo professor Mike, uma estrela da web no ensino de inglês para crianças. Veja, por exemplo, a canção “Peel Banana” (<https://www.youtube.com/watch?v=Wl7PrtUDyEI>).

No caso de turmas com habilidades diferenciadas, ou seja, com diferentes níveis de competência linguística, o professor pode criar variantes de uma mesma tarefa, cada uma correspondendo a um certo grau de dificuldade (Hess 2001, Caon 2006). Pense, por exemplo, na leitura de um trecho: o professor pode elaborar exercícios de compreensão, cada um com um nível de dificuldade diferente, permitindo que os alunos escolham o exercício que melhor se adequa ao seu nível (Bowler, Parminter 1997).²¹ Procedimentos semelhantes podem ser aplicados a outras habilidades, bem como à análise e reutilização de elementos linguísticos (Forzoni 2005).

4.5. Repetição

O princípio da *repetição* parece se opor ao da variedade. Ele se refere tanto à reintrodução de uma mesma atividade após um certo tempo, quanto à execução repetida de uma mesma tarefa.

No primeiro caso, referimo-nos em particular às *rotinas didáticas*, que desempenham um papel importante nas turmas de crianças. As *rotinas* conferem uma estrutura à experiência de aprendizado, proporcionando um senso de segurança (para uma classificação, veja **apêndice 6**). Em alguns casos, elas podem ser funcionais para manter a ordem e a disciplina (para um exemplo de *rotina* criada com esse objetivo, veja **apêndice 7**).

Diferentemente das *rotinas*, a execução repetida de uma tarefa pelo aluno permite o aprimoramento da competência. Nesse caso, referimo-nos ao exercício das habilidades, ou seja, fazer com que o aluno ouça/leia várias vezes o mesmo trecho, por um lado, ou repita um discurso/reescreva um texto, por outro.

Ler e ouvir várias vezes constituem uma oportunidade para que a interpretação dos significados se consolide (cf. Brown 2007,

²¹ Alternativamente, o professor pode fornecer diferentes versões do mesmo texto, com graus variados de dificuldade: por exemplo, o texto original e uma versão simplificada (Rose 1997, D'Annunzio, Luise 2008).

Gorsuch, Taguchi 2008, 2010, Rodrigo 2017). A troca eventual com os colegas, após cada leitura/escuta, favorece a distribuição do conhecimento: as hipóteses de uns são assimiladas pelos outros, o que contribui para um aumento generalizado da compreensão (Torresan, Fasura 2020).

No que diz respeito às habilidades produtivas, repetir o que foi dito ou reescrever o que foi escrito garante maior fluidez, precisão e complexidade ao texto/discurso, e isso ocorre mesmo sem que o professor forneça *feedback* (cf. Bygate 1996, 2001, Gasset *et al.* 1999, Pinter 2005, Finardi 2008, Nitta, Baba 2014, Fukuta 2015).

Reservar um espaço no planejamento para a repetição de uma mesma tarefa oferece um benefício indireto: demonstra ao aluno como ele pode, de forma autônoma, aprimorar tanto a compreensão quanto a produção. Isso ocorre à medida que ele se compromete a reler um texto, ouvir novamente um discurso/diálogo ou reformular sua própria mensagem, seja escrita ou oral.

4.6. Narratividade

A variedade de que falamos anteriormente é regulada, como vimos, por uma sábia alternância entre atividades diferentes.

Além disso, é necessário pensar em um princípio de “fechamento” das atividades que se sucedem durante uma aula. É importante evitar, por exemplo, que, sempre que o professor não disponha de tempo suficiente para concluir o que havia planejado, os alunos sintam a desagradável sensação de que a aula foi interrompida abruptamente. A retomada de uma atividade interrompida em uma aula posterior nem sempre é bem recebida (a menos que se trate de um projeto muito extenso, cujas fases sejam realizadas dentro das aulas individuais).

Thornbury (1999) e Woodward e Lindstromberg (1995), e depois novamente Woodward (2001), consideram que uma aula bem-sucedida tem a forma de uma trama (*plot*), ou seja, de um todo coerente e coeso. Assim como um texto (que é, justamente, uma

trama, um tecido, como nos informa a etimologia latina), uma aula eficaz é caracterizada pelos laços profundos que interligam suas partes – laços que, para quem assiste, parecem ser o resultado de um planejamento cuidadosamente elaborado.

Enquanto Thornbury pensa na aula individual, Woodward e Lindstromberg consideram uma sequência de várias aulas. Segundo esses últimos, o professor experiente estabelece conexões entre uma aula e outra. Em vez de seguir rigorosamente blocos seriados (como a clássica sequência de atividades muito comum no ensino de matriz estruturalista PPP: *presentation, practice, production*)²², os professores criativos fazem “conexões horizontais”, costurando uma aula com a seguinte, proporcionando ao aprendiz uma sensação de continuidade. Não se trata, repetimos, de retomar um trabalho interrompido – algo que pode gerar uma sensação de cansaço – mas sim de prever ligações entre uma aula e outra, que transmitam uma sensação de continuidade, sugerindo a existência de uma arquitetura mais ampla. Por exemplo, em uma segunda aula, pode-se voltar a analisar um texto compreendido durante a primeira; e em uma terceira, o mesmo texto pode ser utilizado como estímulo para uma produção escrita.

Segundo Woodward (2001), além disso, o início de uma aula não precisa ser sempre o mesmo: o professor não é obrigado a começar com um determinado tipo de atividade. Nesse sentido, por exemplo,

- uma aula pode começar com um história que o professor compartilha;
- a aula seguinte pode girar em torno de um objeto que inspire uma produção escrita;

²² O ciclo PPP (*Presentation, Practice, Production*) é o modelo de sequenciamento mais amplamente conhecido no ensino de línguas adicionais. Em uma aula-tipo, a regra (por exemplo, a conjugação de verbos no passado) é apresentada, reutilizada em um contexto controlado (por meio de *drills*), e finalmente deixada à disposição do aluno, que pode aplicá-la em produções livres. Cf. Scrivener 1994, Criado 2013.

- a terceira pode se concentrar em um determinado tema gramatical;
- a quarta pode consistir na escuta repetida de uma série de áudios, e assim por diante.

De modo geral, na proposta de Woodward, as fases de uma aula podem ser livremente combinadas, mantendo um delicado equilíbrio entre *continuidade* e *variação* (2001: 180-197). Isso significa que há um planejamento amplo (que vai além dos limites de uma única aula), mas sem impedir que os alunos experimentem a sensação de surpresa, já que, durante o desenvolvimento da aula, nunca sabem exatamente o que esperar.²³

Deve-se acrescentar que, às vezes, a narrativa pode ser definida em andamento. Como dissemos, o professor muitas vezes se vê obrigado a fazer ajustes durante o desenvolvimento da aula, e os próprios vínculos entre as atividades podem surgir no momento.

4.7. *Scaffolding*

Sempre que o professor introduzir novos tipos de atividades aos quais os alunos não estão acostumados, é recomendável que essas atividades sejam apresentadas de forma gradual, permitindo que os estudantes se apropriem delas. Se, por exemplo, ele pretende apresentar um novo método de trabalhar a gramática (indutivo), uma nova maneira de ler um texto, atividades musicais para uma turma em que muitos sentem vergonha de cantar, ou atividades lúdicas para um grupo que não está acostumado a jogar,

²³ O fator surpresa não deve ser subestimado no campo educacional. Quando estamos em um estado de surpresa, tornamo-nos muito mais receptivos: as emoções são registradas de maneira mais intensa, de modo que o evento a elas associado se torna mais memorizável (Luna, Renninger 2015). As bases fisiológicas desse fenômeno estão relacionadas à liberação de dopamina e noradrenalina, dois neurotransmissores que favorecem, respectivamente, a criação de novas conexões e a capacidade de concentração (Itti, Baldi 2006).

é necessário prever um *scaffolding* (apoio pedagógico), ou seja, começar com tarefas fáceis, de simples familiarização com a proposta, para depois introduzir tarefas mais desafiadoras nas aulas seguintes.²⁴ Caso não haja um acompanhamento adequado, o professor pode enfrentar resistência por parte dos alunos, e, em alguns casos, uma rejeição total da atividade.

Às vezes, mesmo com as melhores intenções, o *scaffolding* não é implementado porque o professor não tem pleno domínio da proposta ou metodologia em questão. Em situações assim, ele pode apresentar a proposta ou metodologia de forma superficial e, diante do insucesso, culpar os alunos, que, em sua opinião, não seriam receptivos. Em outras situações, a culpa é atribuída à própria proposta ou metodologia, consideradas ineficazes ou insuficientes. No entanto, o problema, na origem, muitas vezes está na ausência ou inadequação do *scaffolding*.

É importante, portanto, que o professor saiba facilitar, ou seja, que no início faça os alunos darem pequenos passos (respeitando o tempo necessário para isso), o que permitirá um progresso mais rápido depois.

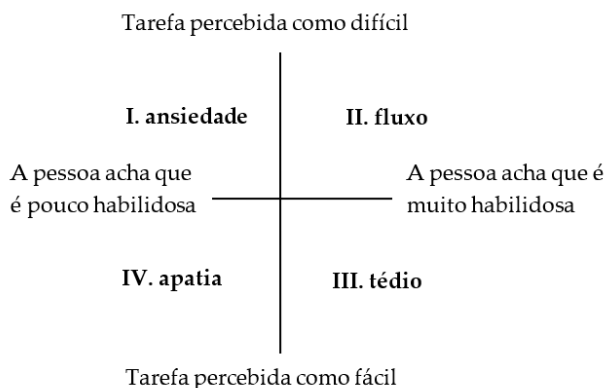
Ao mesmo tempo, o acompanhamento não deve ser tão simples a ponto de se tornar banal. Tarefas excessivamente fáceis geram desmotivação, assim como aquelas excessivamente complicadas. É necessário encontrar um meio-termo, capaz de gerar “fluxo”, ou seja, um estado ideal de atenção e envolvimento constante (Csíkszentmihályi 1990).²⁵

²⁴ O termo *scaffolding* significa “andaime”; seu uso na pedagogia remonta a Wood e Bruner (1976). Originalmente, a palavra se referia à estrutura de madeira que sustentava as casas dos colonos americanos. Essa estrutura precedia a construção das paredes de tijolos e da cobertura. Todos os colonos participavam da construção da casa de um membro da comunidade. Em um contexto educacional, o professor ou os colegas oferecem *scaffolding* sempre que ajudam um estudante a aprender.

²⁵ Sobre o impacto formativo das experiências de fluxo, caracterizadas pela total imersão na atividade que está sendo realizada, Csíkszentmihályi (1990: 74) escreve: “Em nossos estudos, descobrimos que toda atividade de fluxo [...] tinha isso em comum: proporcionava um senso de descoberta, uma sensação criativa

Como ilustrado na Figura 3, a motivação em seu estado de fluxo ocorre quando o aluno, mesmo percebendo a tarefa como relativamente difícil, sabe que pode contar com suas próprias capacidades para realizá-la (III quadrante). Por outro lado, diante de uma tarefa difícil, a pessoa que não acredita ter a competência necessária sente frustração: a ansiedade prevalece, inibindo a ação (I quadrante). Igualmente negativa é a situação em que a tarefa é percebida como previsível: nesse caso, surgem tédio e apatia (II e IV quadrantes).

Figura 3. Emoções correspondentes aos diferentes níveis de percepção de habilidade e de dificuldade da tarefa



No planejamento, essa gradualidade deve ser cuidadosamente prevista e definida. É fundamental que o professor abandone expectativas irreais e se coloque no lugar dos alunos, levando em conta o tempo necessário e as estratégias eficazes para que eles possam realizar as tarefas que lhes foram atribuídas. Nesse papel,

de transportar a pessoa para uma nova realidade. Ela impulsionava a pessoa a níveis mais altos de desempenho e a levava a estados de consciência antes inimagináveis. Em resumo, transformava o eu, tornando-o mais complexo. Nesse crescimento do eu reside a chave das atividades de fluxo”.

o professor atua como mediador²⁶, oferecendo um apoio que é, no entanto, provisório, já que tem como objetivo permitir que o aluno, um dia, possa realizar a tarefa de forma autônoma.

4.8. Componibilidade das atividades

A *componibilidade* de uma técnica é um corolário do princípio da variedade. De fato, cada técnica pode ser realizada de maneiras diferentes. Em um ditado, por exemplo, quem dita pode ser o professor (e os alunos, ao transcrever, praticam o conhecimento grafêmico) ou o ditado pode ser feito em duplas: um aluno dita para o outro (nesse caso, quem dita pratica a pronúncia, enquanto o colega pratica a ortografia).

Nesse sentido, da mesma forma que um *chef* pode criar diferentes variações de um prato brincando com os ingredientes, um professor pode adaptar uma determinada atividade, incluindo

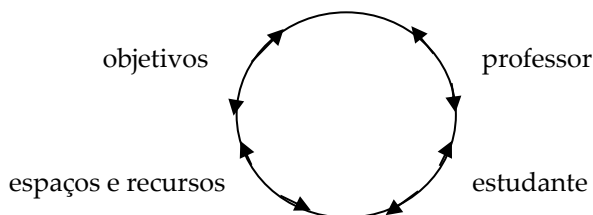
²⁶ Sobre o uso da palavra “mediação”, retomamos este trecho de Mariani e Pozzo (2000: 87, o itálico é dos autores): “Mediação [...] é uma palavra mágica [...] [:] sintetiza [...] o papel do professor (mas também dos pares na sala de aula, bem como de outros suportes, como materiais didáticos) em fornecer ao estudante o apoio necessário *no momento em que ele precisa*, para enfrentar e realizar uma tarefa que sozinho ainda não saberia executar. Trata-se de acompanhar o aluno que se encontra naquela “zona de desenvolvimento proximal” (Vygotsky 1978), onde tem os requisitos para dar um passo adiante, mas ainda precisa de um ‘andaime’ que o sustente (Bruner, 1983). Naturalmente, o andaime deve ser removido no momento adequado, ou seja, não antes de as estratégias estarem consolidadas [estratégias entendidas aqui como estratégias de aprendizagem, ou seja, as ações que o aluno realiza para resolver uma tarefa, ndt], mas também não tarde demais, quando o estudante já saiu de sua “zona de desenvolvimento proximal” e estiver preparado para avançar para um novo nível (o risco oposto seria a desmotivação!). Esse equilíbrio entre *desafio* e *apoio* é uma característica fundamental do papel do professor, e é nesse difícil equilíbrio que reside a possibilidade de fazer o aluno progredir rumo à autonomia (Mariani 1997).”

ou excluindo um ou mais elementos em relação à sua forma 'padrão', como no caso do ditado mencionado acima.²⁷

Essa visão está na base do chamado ecletismo ponderado, que, em tempos recentes, tem sido amplamente defendido no campo da metodologia do ensino de línguas (Widdowson 1979, Min 2002, Gao 2011, Panggabean 2012) – um ecletismo visto como alternativa à aplicação rígida de um único método (Kumaravadivelu 2003).

A ideia propõe, essencialmente, que o planejamento seja fortemente vinculado ao contexto. Diferentemente do autor de um livro didático, que projeta materiais aplicáveis de maneira uniforme para diferentes públicos, o professor, ao planejar, não tem em mente apenas os objetivos a serem alcançados, mas também presta atenção aos seus alunos, considera os limites e as potencialidades da instituição em que atua, e, não menos importante, se deixa guiar por seus próprios interesses e convicções. Um planejamento ecológico integra esses quatro aspectos (Fig. 4, na página seguinte).

Figura 4. Os polos do planejamento didático



Em particular, a relação com os alunos – ou seja, a consideração de seus interesses, aspirações, disponibilidade para trabalhar em grupo etc. – é um fator importante.²⁸ Se o aluno se encontra em um

²⁷ De acordo com uma tradição iniciada por Stern (1992), esses elementos foram por nós chamados de estratégias didáticas (para um compêndio delas, cf. Torresan 2022).

²⁸ Isso lança uma sombra de dúvida sobre a validade de provas de seleção de professores baseadas em aulas planejadas sem que o professor tenha

ambiente onde não se sente reconhecido, sua motivação e participação podem diminuir, mesmo que os recursos disponíveis sejam excelentes, o professor seja brilhante e o curso bem planejado.

Um bom planejamento é, como já dissemos, um planejamento sensível e flexível. É preciso especificar, ao mesmo tempo, que a disposição do professor para experimentar gera, por sua vez, *expertise*, ou seja, competência didática. Penny Ur afirma (1996: 317, nossa tradução):

“Os professores que ensinam há vinte anos podem ser divididos em duas categorias: aqueles com vinte anos de experiência e aqueles com um ano de experiência repetido vinte vezes.”

Os primeiros, ao contrário dos segundos, não permanecem presos a materiais e recursos, mas experimentam e avaliam, após a experimentação, quais são os efeitos de suas ações. Em resumo, o professor experiente é aquele que experimenta atividades diversas de maneiras originais (da mesma forma que um compositor de jazz combina uma série de acordes em sequências sempre novas) e reflete sobre seu próprio trabalho (Tsui 2005).

4.9. Sedimentação

Aquele que planeja deve prever pausas de estudo. Escreve Rastelli (2020: 57):

O cérebro dos aprendizes parece se beneficiar de períodos de pausa, ou seja, de um período em que não há exposição ao *input*, exercícios, interação ou aulas de língua.

destinatários concretos, de carne e osso, em mente, e apresentadas a uma comissão que muitas vezes assiste de forma passiva, sem sequer interagir.

Períodos de decompressão, em que a mente se concentra em outras coisas e não está envolvida na aquisição de novos conhecimentos linguísticos, consolidam a memória procedural, relacionada ao uso da língua (cf. Buch *et al.* 2021).

Isso é válido tanto para as pausas programadas dentro de um curso intensivo quanto para as micropausas previstas durante uma aula, especialmente se a aula tiver uma duração prolongada (mais de duas horas) e, em particular, após um período de trabalho intenso (Weslake, Christian 2015). Mercer e Puchta escrevem (2023: 102),

Brain breaks refere-se a pausas curtas e regulares que podem ser incorporadas à rotina da sala de aula (online ou presencial) para permitir que os alunos desestressem momentaneamente, recobrem o foco e se revitalizem, ficando prontos para se reengajar.

Brain breaks podem assumir diferentes formatos, como exercícios de respiração, movimentos físicos, meditação, resolução de quebra-cabeças ou outros desafios rápidos para o cérebro. Manter uma conexão com a tarefa ou o conteúdo da aula pode facilitar o reengajamento após a pausa. Ao planejar uma *brain break*, é importante considerar dois aspectos: (1) quando introduzi-la, de modo que não interrompa o trabalho concentrado, mas seja feita no momento em que os alunos estejam prontos para a pausa; e (2) garantir que a pausa não seja tão disruptiva a ponto de demorar muito para que os alunos voltem às tarefas e recuperem o foco.

Vale a pena, portanto, que o professor reflita sobre como e com que frequência distribuir pausas desse tipo, que são eficazes para a sedimentação do que foi aprendido.

4.10. Autodeterminação

Sempre que possível, é importante incluir momentos durante o curso de línguas em que os alunos possam expressar suas ideias sobre a condução das aulas. Isso beneficia diretamente sua própria motivação (Deci, Ryan 1985).

Em geral, não é garantido que as convicções do professor e dos alunos sobre a experiência vivida sejam as mesmas: uma atividade considerada bem-sucedida por um pode não ser vista da mesma forma pelos outros.²⁹

Neukamp (2013), a esse respeito, propõe a presença de uma “caixinha” na sala de aula, onde os alunos podem depositar comentários, sugestões, opiniões etc., sobre a dinâmica da turma. A garantia do anonimato, nesse caso, tem como objetivo permitir que até os mais tímidos possam expressar suas opiniões sem se sentirem desconfortáveis.

Também podem ser organizadas discussões em sala de aula sobre decisões específicas, nas quais os alunos têm voz ativa (como a quantidade e o tipo de provas avaliativas, por exemplo). Nesse caso, recomendamos que o tipo de decisão a ser tomada pela classe seja esclarecido desde o início, especificando os limites dessas escolhas, a fim de evitar mal-entendidos e insatisfações futuras. Durante a discussão entre os alunos, o professor pode se ausentar e retornar à sala de aula quando chamado por um aluno, sendo então informado da decisão tomada pelo grupo.³⁰

²⁹ Em um estudo realizado por Nunan (1988), por exemplo, descobriu-se que os professores atribuíam pouco valor à correção de erros, enquanto para os alunos essa era uma atividade muito importante. Por outro lado, o trabalho em pares e a revisão dos próprios textos, altamente valorizados pelos docentes, eram considerados de pouco valor pelos aprendizes.

³⁰ Em alguns casos, em vez de uma delegação total, é ideal instaurar um diálogo: pode acontecer que a melhor solução seja um compromisso entre as necessidades de quem ensina e as preferências de quem aprende. Mariani e Pozzo (2000: 143-145) compartilham dessa opinião: “Como lidar com a tensão que surge da diferença entre a ideia de aprendizagem do professor e a dos alunos? [...] O professor poderia continuar seguindo a abordagem que considera correta, impondo sua vontade (“Eu sei o que é melhor para os alunos”), ou, ao contrário, seguir as preferências dos alunos. Na verdade, ambas as soluções parecem insatisfatórias, pois favorecem apenas um ponto de vista. Uma terceira via seria tentar gerenciar situações problemáticas partindo do reconhecimento inicial das preferências manifestadas, para então levar o aluno a vivenciar diferentes experiências. No caso específico, poderiam ser apresentados diferentes modos de trabalhar a gramática [...], envolvendo o aluno na reflexão sobre as diversas

Com o objetivo de promover a autodeterminação, o professor pode também conceder aos alunos a opção de escolher entre várias tarefas ou diferentes maneiras de realizar uma mesma tarefa (Littlejohn 1983a, 1983b).

4.11. Movimento

Na perspectiva da componibilidade (§ 4.8), destacamos como cada técnica é maleável, ou seja, que é possível adicionar ou remover elementos (ou estratégias) que a caracterizam. Entre os vários elementos, destacamos o movimento, dada a extrema importância que ele desempenha para a aprendizagem.³¹

Graças ao movimento, o cérebro libera um neurotransmissor chamado BDNF (*Brain-derived Neurotrophic Factor*, Fator neurotrófico derivado do cérebro), que potencializa a ‘comunicação’ entre os neurônios (Kesslak *et al.* 1998).³² Em outras palavras, ao fazer os alunos se movimentarem, criamos condições para que eles aprendam melhor.³³

Pode-se argumentar que, em muitas situações, a logística não permite que os alunos se movimentem, como no caso de turmas superlotadas e/ou salas de aula com postos fixos. No entanto, o

abordagens propostas. Oferecer várias opções e abrir um espaço de diálogo e confronto, onde o aluno seja chamado a avaliar as diferentes abordagens, discutindo suas vantagens e desvantagens, pode ser uma maneira de aliviar a tensão, oferecendo novas oportunidades, em vez de oferecer uma escolha restrita a um “ou isso ou aquilo”.”

³¹ Sobre esse tema, cf. Torresan (2016) e Torresan, Cardinot (2020).

³² Vale a pena, além disso, refletir sobre a própria estrutura do cérebro: a parte do sistema nervoso responsável pelo controle motor, o cerebelo, possui uma densidade extraordinária. Embora ocupe apenas um décimo do volume total do cérebro, contém metade de todos os neurônios; são 40 milhões de fibras nervosas, 40 vezes mais do que as do complexo nervo óptico (Ivry, Fiez 2000)! Não é por acaso que o cerebelo desempenha uma função crucial na transmissão de informações (Middleton, Strick 1994; Flanagan *et al.* 2003).

³³ Entre os muitos estudos sobre o tema movimento e aprendizagem de uma língua estrangeira, cf. Winter *et al.* 2007, Liu *et al.* 2017.

perigo de manter os alunos parados por um período prolongado, em termos de aprendizagem, é considerável: eles deixam de prestar atenção, se distraem e mostram sinais de indisciplina, entre outros. Por isso, vale a pena planejar, de tempos em tempos, um movimento mínimo, talvez no próprio lugar, para ser feito sozinho ou com um colega, a fim de oxigenar o cérebro e recuperar energias. Em última instância, quando permitido, pode-se utilizar espaços abertos (como o pátio da escola) para realizar atividades dinâmicas.³⁴

Um caso particular de movimento, a motricidade fina, assume uma importância crucial no ensino para crianças. O controle dos movimentos dos dedos (através de ações como cortar, dobrar uma folha, colorir etc.) é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de escrita. Nesse sentido, o professor pode se informar sobre microprojetos que unam a dimensão manual com o uso da língua; pense, por exemplo, na possibilidade de criar um livrinho com a turma, entre outras possibilidades, tais como:

- um “zine” (tutorial em português:
(<https://www.youtube.com/watch?v=s0G190HIXfU>))
- um livro sanfona (tutorial em inglês:
(<https://youtu.be/F3MCbqoxzUg?si=P4zn36n29Mkmauib>))
- um livro zig-zag (tutorial em inglês:
(https://youtu.be/6X4l0VfG2iM?si=5e_oCQbzp1F1NNYE))
- um livro pop-up (tutorial em inglês:
(<https://youtu.be/Tga4uvGDQGw?si=QA84Gyi7FK0wSwjO>))

Conclusões

Este capítulo tem como objetivo fornecer um mapa útil para o futuro docente quando se encontrar planejando uma ou mais aulas. Algumas diretrizes são gerais (organicidade, recursividade, significatividade, variedade, *scaffolding*, narratividade,

³⁴ Alternativamente, pode-se liberar espaço na sala de aula colocando todas as carteiras e cadeiras encostadas em uma parede.

componibilidade), enquanto outras são mais específicas (repetição, sedimentação, autodeterminação, movimento). No conjunto, elas formam um quadro flexível: por meio da experiência, do estudo e do diálogo com colegas, o leitor poderá modificar e enriquecer esse compêndio, chegando a uma versão personalizada.

Apêndice 1. Atividades de *noticing*

Nesta atividade de *noticing* (nível A1), os alunos, após compreenderem o texto, são convidados a conectar as palavras sublinhadas com as categorias gramaticais correspondentes. Trata-se de um exercício facilitado, visto que as formas já estão identificadas (Catizone 1999: 33).

Unisci con una linea le parole cerchiate nel testo con il loro nome grammaticale

Una com uma linha as palavras circuladas no texto com seus respectivos nomes gramaticais.

aggettivo

1934 – È **il** 20 settembre, Sofia Scicolone nasce a Pozzuoli da Romilda Villani, **aspirante attrice** molto somigliante a Greta Garbo, e Riccardo Scicolone, **ingegnere** romano.

1949: A quindici anni, Sofia, **partecipa** al suo **primo** concorso di bellezza, a Napoli.

sostantivo

1950: Fa il suo esordio nel cinema, come **semplice** comparsa, nel film “Cuori di mare”. Intanto **comincia** a lavorare nei **fotoromanzi** col nome d’arte di Sophia Lazzaro.

1953: **Anno cruciale** nella vita di Sofia. Adotta il nome d’arte di Sophia Loren e interpreta la prima parte da protagonista nel film “Africa sotto i mari”. **Lo** stesso anno **si fida** con Carlo Ponti, produttore **cinematografico**, più **vecchio** di lei.

articolo

1954: È l’anno dell’“Oro di Napoli”, il **film** di De Sica, con cui Sophia **ottiene** la consacrazione **definitiva**. Recita per la prima volta al fianco di Marcello Mastroianni, in “Peccato che sia una canaglia”.

verbo

1960: È **la** protagonista, il film “La Ciociara”, ancora diretto da De Sica. Vince l’Oscar come **miglior** attrice.

1964: È **l’**anno del film “Matrimonio all’italiana”, diretto da De Sica, ancora al fianco di Mastroianni.

1966: Il 9 aprile **si sposa**, con Carlo Ponti. Il matrimonio **si svolge** in Francia, perché Ponti, separato, non può divorziare, dato che **le** leggi italiane lo **proibiscono**

Apêndice 2. Atividade de *noticing*

Nesta atividade (nível A1), os alunos, após compreenderem o texto, são convidados a colocar as formas verbais sublinhadas na tabela abaixo, de acordo com a pessoa a que elas se referem (Guastalla 2000: 24-25).

Ao término do preenchimento da primeira tabela, os alunos devem preencher uma segunda, na qual sintetizam as formas do presente do indicativo de três verbos regulares.

1. I verbi sottolineati sono al presente indicativo. Inseriscili nella tabella scrivendo, accanto ad ogni verbo, l'infinito.

1. Os verbos sublinhados estão no presente do indicativo. Insira-os na tabela, escrevendo ao lado de cada verbo o infinitivo.

- 1 Io non sono né grasso né magro. Anche in questo sono giusto. Ma il mondo non la pensa così.
Zio Alessandro dice: «Dovresti dimagrire». E la zia: «Non dar retta: cerca d'ingrassare». Io mi sforzo di contentar tutti. Ma esco
- 5 di casa.
«Sei un po' dimagrito», mi dice un amico gentile, che vuol farmi piacere.
«Oh, grazie, anche tu».
Dopo pochi passi, incontro un altro.
- 10 «Ohé, tu ingrassi. Quasi non ti riconoscevo».
Passa un terzo.
«Sono ingrassato o dimagrito?», fo, «indovina».
«Sempre lo stesso».
Tempo fa decisi di far contenti tutti quelli che mi pregavano di
- 15 dimagrire. Consultai un medico.
«Tu», mi disse, «fai una vita troppo sedentaria. Moto, e dormir meno».
Provai.
Non ottenni nulla. L'altro ieri, il dottor Pagliuca, che viene
- 20 sempre a passar la sera dallo zio, mi osserva, con occhio clinico.
«La sua», mi dice, «è stanchezza fisiologica: le cellule si rilassano, ecco perché si è ingrassato. Dovrebbe fare una vita meno attiva e dormir molto; e bere acqua minerale (...)».
Ho chiesto consiglio ad Amleto, che, essendo mezzanotte, era in
- 25 grado di capire.

«Niente di più facile», m'ha detto; «basta fare il contrario di quello che ordinano i medici».

A me hanno ordinato: far moto, non far moto, dormir molto e dormir poco.

30 Mi son rimesso al caso. Sorteggiate le ricette, è venuto fuori il moto.

Ma Norberto Polignac, non soddisfatto di me, continua a pregarmi di dimagrire.

«È naturale che non ci riesci», mi ha detto Amleto; «tu fai il moto la mattina e ti mette appetito».

35 Ho fatto il moto nel pomeriggio, ma mi mette appetito per la cena. Dovrei farlo di notte, ma ruberei ore al sonno, cosa che il medico sconsiglia. D'altronde, se non rubo ore al sonno, dormo troppo, cosa che un altro medico m'ha proibito, pena la morte.

40 «Non beva a tavola», m'ha sussurrato Orazio, il servitore di zio. E Ambrogio:

«Bevi, così ti passa l'appetito».

La signorina Evelina, stasera, m'ha guardato arrossendo.

«Non dia retta a nessuno», mi ha bisbigliato, «sta bene così».

Io	tu	lui/lei	noi	voi	loro
		<i>pensa</i> (inf : pensare)			

2. Ora cerca di completare lo schema del presente indicativo dei verbi regolari

2. Agora tente completar o esquema do presente do indicativo dos verbos regulares.

persona	PENSARE	METTERE	DORMIRE
io			<i>dormo</i>
tu			
lui/lei	<i>pensa</i>	<i>mette</i>	
noi			
voi			
loro			

Apêndice 3. Atividade de *noticing*

A atividade a seguir, por nós elaborada, propõe uma análise pragmática (nível A2). Os alunos, após compreenderem um diálogo cujo tema é a reclamação de um passageiro sobre uma bagagem perdida no aeroporto (Catizone, Humphris, Micarelli 1998), são convidados a identificar as expressões linguísticas que correspondem às funções listadas abaixo.

Cerca le espressioni che si usano nel testo per esprimere le seguenti funzioni

Procure as expressões usadas no texto para expressar as seguintes funções.

<i>chiedere conferma</i>	
<i>dare conferma</i>	
<i>mettere in ordine i propri pensieri</i>	
<i>indicare qualcosa</i>	
<i>esprimere sorpresa</i>	

A seguir, apresentamos as respostas, destacando em negrito os elementos linguísticos.

<i>chiedere conferma</i>	Dell'Alitalia, vero?
<i>dare conferma</i>	Sì, esatto.
<i>mettere in ordine i propri pensieri</i>	Dunque , uno, sei, sette.
<i>indicare qualcosa</i>	Ecco, guardi , qui abbiamo un modello
<i>esprimere sorpresa</i>	Ah , me la portate a casa?

Apêndice 4. Percorso

O percurso a seguir, inspirado em uma ideia de Thom Kiddle (gentilmente cedida), é voltado para estudantes lusófonos que estão aprendendo italiano (nível B1). Ele se divide em quatro fases:

- uma primeira atividade de apoio à leitura, na qual o aluno deve escolher um título que represente o conteúdo do artigo;
- uma segunda atividade de leitura, mais direcionada, com levantamento de informações específicas;
- uma atividade de *noticing* lexical, na qual o aluno deve identificar palavras/expressões presentes no texto que correspondam às apresentadas em português;
- uma atividade de reutilização lexical, a ser realizada algum tempo depois da anterior (basicamente, um exercício de preenchimento facilitado).

1. *Scegli il titolo adatto a rappresentare il contenuto dell'articolo*

1. Escolha o título adequado para representar o conteúdo do artigo

- I vicini restituiscono la mucca al proprietario
- Mucca si rinfresca in piscina: salvata da pompieri
- Mucca entra abitualmente in un giardino privato

I Vigili del fuoco hanno salvato una mucca, scivolata all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese). L'animale, forse per la sete o per il caldo, si è infilato nel terreno dell'abitazione sulla sponda varesina del Lago Maggiore ed è poi finito in piscina. Dopo attimi di stupore i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce, la hanno sollevata e affidata alle cure del proprietario che l'ha ricondotta al pascolo.

(<https://www.today.it/citta/mucca-caldo-piscina.html>)

2. *Rispondi alle seguenti domande.*

2. *Responda às seguintes perguntas.*

1. Chi ha messo le corde e le fasce alla mucca?
2. Dove si trovava la mucca prima di entrare in uno spazio abitato?
3. In che periodo dell'anno siamo?

3. *Sottolinea nel testo le parole/espressioni in italiano che corrispondono alle seguenti in portoghese*

3. *Sublinhe no texto as palavras/expressões em italiano que correspondem às seguintes em português*

- os bombeiros
- a levou de volta ao pasto
- momentos de susto
- que escorregou
- caiu na piscina
- a alçaram
- entrou numa propriedade
- a devolveram aos cuidados

I Vigili del fuoco hanno salvato una mucca, scivolata all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese). L'animale, forse per la sete o per il caldo, si è infilato nel terreno dell'abitazione sulla sponda varesina del Lago Maggiore ed è poi finito in piscina. Dopo attimi di stupore i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce, la hanno sollevata e affidata alle cure del proprietario che l'ha ricondotta al pascolo.

4. *Inserisci nel testo le parole/espressioni seguenti.*

4. *Insira no texto as seguintes palavras/expressões.*

- I Vigili del Fuoco
- attimi di stupore
- scivolata
- e [la hanno] affidata alle cure
- è ... finito in piscina
- si è infilato nel terreno dell'abitazione
- la hanno sollevata
- l'ha ricondotta al pascolo

_____ hanno salvato una mucca, _____
all'interno della piscina di un'abitazione a Porto Valtravaglia (Varese).
L'animale, forse per la sete o per il caldo,
_____ sulla sponda varesina del Lago
Maggiore ed _____ poi _____. Dopo _____
i proprietari di casa hanno allertato i soccorsi e i Vigili del fuoco, dopo
aver assicurato la mucca con un sistema di corde e fasce,
_____ e _____ del proprietario che
_____.

Apêndice 5. Atividade híbrida

Na atividade a seguir (publicada em Torresan 2022: 319), a apresentação (ou seja, a explicação direta da regra) e a análise (*noticing*, ou inferência da regra) coexistem (agradecemos a Franco Pauletto e Alessandro Zafarana pela gentil concessão).

O aluno completa a tabela dos adjetivos possessivos antes de ler o texto; o trecho, fornecido em um segundo momento, serve para confirmar as hipóteses levantadas (o aluno encontra no texto a maioria das formas incluídas na tabela).

O texto de leitura é uma carta enviada à coluna de Natalia Aspesi para o suplemento semanal “Il Venerdì” do jornal “La Repubblica”.

1. *Completa la tabella sottostante con gli aggettivi possessivi.*

1. Complete a tabela abaixo com os adjetivos possessivos.

maschile singolare	femminile singolare	maschile plurale	femminile plurale
.....	.....	i miei	.....
il tuo	la tua	i tuoi	le tue
.....	la sua	.....	.....
.....	la nostra	.....	le nostre
il vostro	.....	i vostri	.....
.....	.....	i loro	le loro

2. *Leggi il testo e verifica le tue ipotesi*
2. Leia o texto e verifique suas hipóteses

QUESTIONI DI CUORE

“Ho 18 anni e a un corso di orientamento universitario a Lecce conosco un ragazzo della mia età e nasce una simpatica amicizia. Tornati ognuno a casa propria, cominciamo a inviarsi messaggi e squilli, poi iniziano i nostri incontri: lui viene a trovarmi almeno una volta al mese, prima in treno poi in macchina.

Ci comportiamo ancora come due amici, la risata è alla base del nostro rapporto anche se affiancata da discorsi di un certo spessore come la filosofia e la cultura. Poi dentro di me si insinua un grande desiderio di seduzione, il mio atteggiamento si arricchisce di una nota di malizia e il mio comportamento diventa intrigante. La mia passione per lui cresce sempre di più: intrattengo le mie amiche con i racconti dei nostri incontri destando il loro più vivo interesse. Finalmente arriva la svolta. Sul prato attorno alle mura di Lucca trovo il coraggio di esprimergli con baci e abbracci il fortissimo sentimento che provo per lui. La cosa è reciproca. Lui mi ricopre di affetto sincero ma condisce il tutto con parole strane che fanno a pugni con i fatti: «Ho paura di innamorarmi perché ho paura di soffrire. Tu non sei la mia ragazza, vero?». Presa dal vortice della passione la butto sullo scherzo, finché mi confessa di non volermi illudere: non ha intenzione di rinchiudersi in un mondo ovattato, tutto nostro. Posso esserci ma solo come «amica speciale». Non desidera impegnarsi né con me né con altre. Le parole «impegno di coppia» e «limitazione della libertà» si scontrano con i suoi bisogni. Ma perché creare un clima di ambiguità con me, fino ad arrivare al contatto fisico?”.

Valeria '83, Pisa

Apêndice 6. Rotinas didáticas

Na tabela abaixo, inspirada por uma troca com Mariana Laxague (comunicação pessoal, abril de 2023), apresentamos algumas das *rotinas* didáticas mais comuns. Mariana Laxague comenta:

As crianças precisam de rotinas previsíveis para que possam se tornar aprendizes responsáveis, independentes e confiantes e para que possam antecipar e aprender o idioma.

NO COMEÇO DA AULA	DURANTE A AULA	NO FINAL DA AULA
Colocar cadeiras e mesas em ordem	Dar alguns ordens praticos (<i>abre o livro a pagina; abre a janela, por favor....</i>)	Colocar as cadeiras em ordem
Comprimentar todo mundo	Dar instruções sobre como realizar uma tarefa	Cantar uma música o algo parecido no final da aula
Fazer a chamada	Verificar que os alunos entenderam as instruções (um deles pode reformular o que o/a professor/a tinha falado)	Se despedir da turma
Fazer perguntas (<i>como te foi a fim de semana? Qual è a data de hoje?</i>)	Chamar a atenção e pedir o silêncio	Resumir os assuntos tratados
Controlar os deveres de casa	Valorizar o esforço dos alunos para se expressarem em um idioma estrangeiro	Explicar as tarefas para casa
	Manter os alunos atentos fazendo-lhes perguntas	

Apêndice 7. Exemplo de rotina para regular a saída dos alunos da sala de aula

Carolina Giampietro, professora de língua portuguesa em turmas do ensino fundamental na Ilha do Governador, Rio de Janeiro (com turmas numerosas: em média 30-40 alunos por classe), adotou a rotina da chave de papelão (Fig. 5; gentilmente cedida) para regular a saída dos alunos. O aluno que deseja ir ao banheiro retira a chave na mesa da professora e a coloca no pescoço; os outros devem esperar que o colega retorne antes de solicitar a chave para também ir ao banheiro. Dessa forma, a professora evita perder o controle de quem entra e sai, transformando a rotina em um princípio regulador dentro da sala de aula.

Figura 5. A chave de papelão que deve ser usada ao se dirigir ao banheiro



Referências bibliográficas

ARNOLD, J.; DÖRNYEI, Z.; PUGLIESE, C. **The Principled Communicative Approach**. Innsbruck: Helbling, 2015.

AUSUBEL D. P. **Educazione e processi cognitivi, Guida psicologica per gli insegnanti**. Milano: Franco Angeli, 1995.

BAKER, J.; RINVOLUCRI, M. **Unlocking self-expression with NLP**. Peaslake: Delta, 2005.

BALBONI P. E. **Fare educazione linguistica**. Torino: Utet, 2008.

BANDURA, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. **Psychological Review**. Vol. 84, 1977, p. 191-215.

_____. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

BECKETT, G. H.; MILLER, P. C. (orgs.). **Project-based second and foreign language education**. Charlotte NH: Information Age Publishing, 2006.

BERNE, E. **Transactional Analysis in psychotherapy**. New York: Random House, 1961.

_____. **Games people play**. New York: Grove Press, 1964.

BOWLER, B.; PARMENTER, S. Mixed-level teaching: Tiered tasks and bias tasks. **English Teaching Professional**. Vol. 5, 1997, p. 13-17.

BROWN, R. Enhancing motivation through repeated listening. **Information and Communication Studies**. Vol. 37, 2007, p. 9-15.

BRUNER, J. **Child's talk: Learning to use language**. Cambridge, MA: Harvard university Press, 1968.

BUCH, E.; CLAUDINO, L.; QUENTIN, R.; BÖNSTRUP, M.; COHEN L. Consolidation of human skill linked to waking hippocampo-neocortical replay. **Cell Reports**, Vol. 35, n. 10, 2021, 109193.

BUCK, G. **Assessing listening**. Cambridge: CUP, 2001.

BYGATE, M. Effects of task repetition: appraising the developing language of learners. *In*: J. WILLIS; D. WILLIS (orgs.), **Challenge and change in language teaching**. Oxford: MacMillan, 1996, p. 136-146.

_____. Effects of task repetition on the structure and control of oral language. *In*: M. BYGATE; P. SKEHAN; M. SWAIN (orgs.), **Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing**. Harlow: Longman, 2001, p. 23-48.

CADZEN, C. **Whole Language Plus. Essays on Literacy in the US and NZ**. New York: Teachers College Press, 1992.

CAON, F. (org.). **Insegnare italiano nella classe ad abilità differenziate**. Perugia: Guerra, 2006.

CATIZONE P., HUMPHRIS C., MICARELLI L. **Volare. Corso di Italiano**. Vol. 1, Bolzano: Alpha Beta, 1998.

CATIZONE, R. **Volare. Esercizi**. Vol. 1., Bolzano: Alpha Beta, 1999.

CHAMBERS, R. A., TAYLOR, J. R., POTENZA, M. N. Developmental neurocircuitry of motivation in adolescence: A critical period of addiction. **American Journal of Psychiatry**. Vol. 160, n. 6, 2003, p. 1041-1052. doi: 10.1176/appi.ajp.160.6.1041

CHLUP, D. T.; COLLINS, T. E. Breaking the ice: Using icebreakers and re-energizers with adult learners. **Adult Learning**. Vol. 21, n. 3-4, 2012, p. 34-39.

CSÍKSZENTMIHÁLYI, M. **Flow. The psychology of optimal experience**. New York: Harper and Row, 1990.

D'ANNUNZIO, B.; LUISE, M. C. **Studiare in lingua seconda. Costruire l'accessibilità ai testi disciplinari**. Perugia: Guerra, 2008.

DECI, E.; RYAN, R. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

HESS, N. **Teaching large multilevel classes**. Cambridge: CUP, 2001.

HINKELMANN, G.; HINKELMANN, K.; FERREBOEUF, M. **Leichter Lernen. Leitfaden für den Unterricht mit Superlearning und Suggestopädie**. Bremen: PLS, 1989.

FINARDI, K. R. Effects of task repetition on oral L2 performance, **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Vol. 47, n. 1, 2006, p. 31-43.

FLANAGAN, J. R.; VETTER, P.; JOHANSSON, R. S.; WOLPERT, D. M. Prediction preceded control in motor learning. **Current Biology**, Vol. 13, 2003, p. 146-150.

FORZONI, A. La gestione di una classe ad abilità miste: alcuni consigli e la strategia delle attività differenziate e della circolazione delle informazioni. **Bollettino Itals**, Vol. 9, 2005, <www.itals.it/la-gestione-di-una-classe-ad-abilit%C3%A0-miste-alcuni-consigli-e-la-strategia-delle-attivit%C3%A0>

FRANK, C.; RINVOLUCRI, M. **Creative writing**. Innsbruck: Helbling, 2007.

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

FUKUTA, G. Effects of Task repetition on learners' attention orientation in L2 oral production. **Language Teaching Research**, Vol. 15, 2015, p. 12-35.

GAO, L. Eclecticism or principled eclecticism. **Creative Education**, 2011, Vol. 2, n. 4, p. 363-369.

GIACALONE RAMAT, A. (org.), **Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione**. Roma: Carocci, 2003.

GEERS, A. L.; WEILAND, P. E.; KOSBAB, K.; J.; HELFER, S. G. Goal activation, expectations, and the placebo effect. **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol. 89, n. 2, 2005, p. 143-159.

GOODGER, C. **Action songs for learning English**. Funsongs Ltd (CD-Rom), 1999 <www.funsongs.co.uk>.

GORSUCH, G.; TAGUCHI, E. Repeated reading for developing reading fluency and reading comprehension: The Case of EFL learners in Vietnam. **System**, Vol. 36, n. 2, 2008, p. 253-278.

_____.; TAGUCHI, E. Developing reading fluency and comprehension using repeated reading: Evidence from longitudinal student reports. **Language Teaching Research**, Vol. 14, n. 1, 2010, p. 27-59.

GUASTALLA, C. **Giocare con la letteratura**. Firenze: Alma, 2000

HAUKÅS, Å.; BJØRKE, C.; DYPEDAHL, M. **Metacognition in language learning and teaching**. New York: Routledge, 2018.

HEATHFIELD, D. **Spontaneous speaking**. Peaslake: Delta, 2005.

HULSTIJN, J. H. **Drie suggesties voor nóg beter vreemdetalenonderwijs**, 2005. Disponível em: <<http://www.uva.nl/over-de-uva/organisatie/medewerkers/content/h/u/j.h.hulstijn/j.h.hulstijn.html>> Acesso 23 de maio, 2024 (em italiano: Tre suggerimenti per migliorare l'insegnamento delle lingue straniere. **In.it**, Vol. 29/30, 2013, p. 27-29).

HUMPHRIS, C. La programmazione. **Bollettino Dilit**. Vol. 1, 1984
Disponível em: <<https://www.dilitformazioneinsegnanti.it/bollettini/programmazione/la-programmazione/>>. Acesso 23 de maio, 2024

ITTI, L.; BALDI, P. F. Baesian surprise attracts human attention. *In*: Y. WEISS; B. SCHÖLKOPF; J. PLATT (orgs.), **Advances in neural information processing system**. Cambridge MA: MIT Press, 2006, p. 547-554.

IVRY, R.; FIEZ, J. Cerebellar contributions to cognition and imagery. *In*: M. GAZZANIGA (org.), **The new cognitive neuroscience**. Cambridge MA: MIT Press, 2000, p. 999-1011.

IZUMI, S. Output, input enhancement and the noticing hypothesis. **Studies in Second Language Acquisition**, Vol. 25, 2002, p. 37-63.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; HOLUBEC, E. J. **Cooperative learning in the classroom**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum, 1994.

JONASSEN, D. H., HOWLAND, J., MARRA, R. M. C; RISMOND, D. P. **Meaningful learning with technology**. Upper Saddle River, NJ: Pearson, 2007³.

KAGAN, S. **Cooperative learning resources for teacher**. Riverside, CA: University of California at Riverside, 1985

KESSLAK, J.; SO, V.; COTMAN, C. W.; GOMEZ-PINILLA, F., Learning upregulates brain-derived neurotrophic factor messenger ribonucleic acid: A mechanism to facilitate encoding and circuit maintenance?, **Behavioral Neuroscience**, Vol. 112, n. 4, 1998, p. 1012-1019.

KILPATRICK, W. The project method. **Teachers College Record**, Vol. 19, n. 4, 1918, p. 319-335.

_____. **Foundations of method: Informal talks on teaching**. London: MacMillan, 1925.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

_____. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. **The input hypothesis. Issues and implications.** New York: Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching.** New Haven: Yale University Press, 2003.

LITTLEJOHN, A. Learner-Choice in Language Study. **ELT Journal**, Vol. 39, 1983, p. 253-261.

_____. Increasing Learner Involvement in Course Management. **TESOL Quarterly**, Vol. 17, n. 4, 1983, p. 595-608

LIU, F.; SULPIZIO, S.; KORNPETPANEE, S.; JOB, R. It takes biking to learn: Physical activity improves learning a second language. **Plus One**, 2017, May 18th. Disponível em: <<http://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0177624>> Acesso 23 de maio, 2024.

LUNA, T.; RENNINGER, L. A. **Surprise: Embrace the unpredictable and engineer the unexpected.** London: Penguin, 2015.

MACARO, E. The Relationship between strategic behaviour and language learning success. *In*: E. MACARO, (org.), **The Continuum companion to second language acquisition.** London: Continuum, 2010, p. 268-299.

_____.; GRAHAM, S.; WOORE, R., **Improving foreign language teaching.** New York: Routledge, 2016.

MARIANI, L. Teacher support and teacher challenge in promoting learner autonomy. **Perspectives**, Vol. 22, n. 2, 1997, p. 5-19.

_____.; POZZO G. **Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico**. Firenze: La Nuova Italia, 2002.

MATTEI, M.; MERZAGORA, C.; MERZAGORA, C. **Lecture in gioco**. Firenze. Alma, 2007.

MERCER, S.; PUCHTA H. **Sarah Mercer and Herber Puchta's 101 psychological tips**. Cambridge: CUP, 2023.

MIDDLETON, F.; STRICK, P. Anatomical evidence for cerebellar and basal ganglia involvement in higher cognitive functions. **Science**, Vol. 266, 1994, p. 458-461.

MIN, H. A principled eclectic approach to teaching EFL writing in Taiwan. **Bulletin of Educational Research**, Vol. 55, n. 1, 2002, p. 63-95.

MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class. A sourcebook on humanistic techniques**. New York: Newbury House, 1978.

NEUKAMP, E. **A caixinha de perguntas. Desafio vivo em sala de aula**. Porto Alegre: Libretos, 2013.

NITTA, R.; BABA, K. Task repetition and L2 writing development. A longitudinal study from a dynamic systems perspective. *In*: H. BYRNES; R. M. MANCHÓN (orgs.), **Task-Based language learning. Insights from and for L2 writing**. Amsterdam: John Benjamins, 2014, p. 107-136.

NOVAK J. **L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza**. Erikson: Trento, 2001.

NUNAN, D. **The Learner-centred curriculum**. Cambridge: CUP, 1988.

OXFORD, R., Integrated skills in the ESL/EFL classroom. **ESL Magazine**, Vol. 6, n. 1, 2001, p. 3-9.

PALLOTTI G., 2002, Le ricadute didattiche delle ricerche sull'interlingua. *In*: JAFRANCESCO E. (org.), **L'acquisizione dell'italiano L2 da parte di immigrati adulti**. Atene: Edilingua, 2005, p. 43-59.

PANGGABEAN, C. I., Enlightened eclectic approach in ELT. *In*: **Proceedings of national seminar on ELT: «The best method»**. East Java: Tuba, 2012, 75-81.

PINTER, A. Task repetition with 10-year-old children. *In*: C. EDWARDS; J. WILLIS (orgs.), **Teachers exploring tasks in English language teaching**. Basingtoke: Palgrave Macmillan, 2005, p. 113-126.

RASTELLI, S., Riflettere sulla lingua serve ad impararla? Dipende da cosa si intende per «lingua» e «imparare». *In*: S. RASTELLI; C. BAGNA (orgs.), **Manifesto programmatico per l'insegnamento della lingua italiana agli studenti internazionali. Otto commenti**. Pacini, Pisa, 2020, p. 49-72.

RIBÉ, R.; VIDAL, N. **Project work step by step**. Oxford: MacMillan Heinemann, 1993.

RICHARDS, J. C. **Key issues in language teaching**. Cambridge: CUP, 2015.

ROSE P. Mixed ability: An 'inclusive' classroom. **English Teaching Professional**, Vol. 3, n. 3, 1997, p. 10-18.

SABATANO, C. **Come si forma la memoria**. Roma: Carocci, 2004.

SCHMIDT, R. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**. Vol. 11, n. 2, 1990, p. 129-158.

_____, FROTA, S. Developing basic conversational ability in a foreign language: A case study of an adult learning Portuguese. *In*: DAY, R. (org). **Talking to learn**. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 237-326.

SKEHAN, P. **Individual differences in second language learning**. London: Edward Arnold, 1989.

SLAVIN, R. E. **Cooperative learning: Theory, research and practice**. Boston MA: Allyn & Bacon, 1995².

STEINBERG, L., ICENOGLU, G., SHULMAN, E. P., BREINER, K., CHEIN, J., BACCHINI, D., CHANG, L., CHAUDHARY, N., DI GIUNTA, L., DODGE, K. A., FANTI, K. A., LANSFORD, J. E., MALONE, S. M., OBURU, P., PASTORELLI, C., SKINNER, A. T., SORBING, E., TAPANYA, S., URIBE TIRADO, L. M., ALAMPAY, P. L., AL-HASSAN, S. M., TAKASHI, H. M. S. Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. **Developmental Science**, Vol. 21, n. 2, 2017, e12532. doi: 10.1111/desc.12532

STERN, H. H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: OUP, 1992.

STINE-MORROW, E. A. L.; MANAVBASI, I. E.; NG, S.; McCALL, G. S. BARBEY, A. K. MORROW, D. G. Looking for transfer in all the wrong places: How intellectual abilities can be enhanced through diverse experience among older adults. **Intelligence**, Vol. 104, 2024, p. 1-13, doi.org/10.1016/j.intell.2024.101829. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0160289624000230>> Acesso 23 de maio, 2024.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. *In*: COOK, G.; SEIDHOFER, B. (orgs.), **Principles and practice in Applied Linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson**. Oxford: OUP, 1995, p. 125-144.

TAYLOR, J. **The minimax teacher**. Peaslake: Delta, 2001.

THORNBURY, S. Reformulation and reconstruction: tasks that promote noticing. **ELT Journal**, Vol. 51, n. 4, 1997, p. 326-334.

_____. Lesson art and design. **ELT Journal**, Vol. 53, n. 1, 1999, p. 4-11.

_____. **How to teach speaking**. London: Pearson, 2005.

_____. (org.). **Developing language course materials**. Singapore: SEAMEO Regional Language Centre, 2004.

_____.; MASUHARA, H. **The complete guide to the theory and practice of materials development for language learning**. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2017.

TORRESAN, P. From out of the drill. Margini di comunicativizzazione del drill. **Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages**, Vol. 1, n. 1, 2014, p. 85-102.

_____. Movimento e insegnamento/apprendimento linguistico: una visione multiprospettica. In: D. SIMÕES (org.), **Mídia e comunicação. O verbal e o não verbal em ação**. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2016, p. 215-253.

_____. **Inteligências e didáticas das línguas**. São Carlos, SP: Pedro e João, 2020.

_____. **Un alfabeto di 73 lettere. Strategie didattiche per l'educazione linguistica**. Milano: Pearson, 2022.

_____. CARDINOT, T. Il fattore M. Movimento. **Lingua e Nuova Didattica**, Vol. 49, n. 3, p. 42-54.

_____.; DELLA VALLE, F. **Il noticing comparativo. La grammatica a partire dall'output**. München: Lincom, 2013.

_____.; FASURA, V. Indagine sull'ascolto ripetuto. **Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages**, Vol. 7, n. 2, 2020, p. 70-111.

_____.; RICCI G. Scrittura guidata. Schemi di composizione poetica. **Bollettino Itals**, Vol. 23, n. 111, 2025.

TREFOR-JONES, G. **Drama menu: Theatre games in three courses**. London: Nick Hern Books, 2015.

TSUI, A. B. M. **Understanding expertise in teaching. Case studies of second language teaching.** Cambridge: CUP, 2003.

_____. Expertise in teaching: perspectives and issues. *In:* K. JOHNSON (org.). **Expertise in second language learning and teaching.** New York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 167-189.

UR, P. **A course in language teaching.** Cambridge: CUP, 1996.

VALERI, M. Total Physical Response Storytelling: A communicative approach to language learning. **Learning Languages**, Vol. 4, n. 1, 1998, p. 24-28.

van LIER, L. Action-based teaching, autonomy and identity. **Innovation in Language Learning and Teaching**, Vol. 1, n. 1, 2007, p. 46-65.

VYGOTSKY, L. **Mind in society.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEINER, B. A theory of motivation for some classroom experiences. **Journal of Educational Psychology**, Vol. 71, 1979, p. 3-25.

WESLAKE, A., CHRISTIAN, B. J. Brain breaks: help or hindrance? **Teach Collection of Christian Education**, Vol. 1, n. 1, 2015, p. 38-46.

WIDDOWSON, H. G. **Teaching language as communication.** Oxford: OUP, 1978.

WINTER, B.; BREITENSTEIN, C.; MOOREN, F. C.; VOELKER, K.; FOBKER, M.; LECHTERMANN, A.; KRUEGER, K.; FROMME, A.; KORSUKEWITZ, C.; FLOEL, A.; KNECHT, S., High impact

running improves learning. **Neurobiology of Learning and Memory**, Vol. 87, 2007, p. 597-609.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology**, Vol. 17, n. 2, 1976, p. 89-100.

WOODWARD, T. **Planning lessons and courses**. Cambridge: CUP, 2001

_____.; LINDSTROMBERG, S. **Planning from lesson to lesson**, Harlow: Longman, 1995.

XERRI, D. Myriad views on creativity. **Humanising Language Teaching Journal**, Vol. 19, n. 4, 2017

Disponível em: <<http://old.hltnmag.co.uk/aug17/mart02.htm#C5>>. Acesso 23 de maio, 2024.



5.

O ENSINO DE CULTURA NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: REFLEXÕES DIANTE DE PROPOSTAS SOBRE O TEMA 'FAMÍLIA'

Paula Garcia de Freitas
(Universidade de São Paulo)

Introdução

Em um mundo cada vez mais interconectado, o ensino de línguas deverá ir muito além da simples aquisição de vocabulário e gramática. O ensino intercultural de línguas surge como uma abordagem que coloca em evidência a complexidade do processo de ensinar e aprender línguas na atualidade e convida professores e alunos a praticar o entendimento e o respeito entre culturas distintas. Ao integrar o ensino da língua com o reconhecimento das tradições, valores e perspectivas de outros povos, essa abordagem amplia o horizonte dos aprendizes, preparando-os para se comunicar com mais sensibilidade e fluidez. A prática intercultural no ensino de línguas é, portanto, uma chave para a construção de pontes que conectam diferentes partes do mundo, diferentes culturas.

Mesmo com todas as discussões no campo da Sociologia, da Antropologia e tantas outras áreas sobre o conceito de cultura e as trocas culturais, no campo do ensino de línguas e das práticas pedagógicas há ainda poucos recursos teóricos e didáticos que ajudem o professor a criar atividades para que a intercultural aconteça de fato em sala de aula. A formação de professores, a elaboração de materiais e as técnicas de ensino mais disseminadas ainda privilegiam um ensino que chamaremos aqui de “explícito” da cultura, que coloca sempre uma como superior a outra, quando, na verdade, diversificando as técnicas, ajudaríamos o aprendiz a enxergar as diferentes culturas a partir de uma perspectiva de compreensão informada, através da qual poderia acessar conhecimentos e ampliar o repertório linguístico e cultural sobremaneira, tornando-se verdadeiros diplomatas (Corbett 2003).

Neste artigo vamos explorar uma proposta intercultural para o ensino de italiano sobre o tema “família”, em um percurso realizado com aprendizes adultos em um contexto universitário brasileiro. Ao longo do texto, apresentaremos as reflexões teóricas, metodológicas, sociais e culturais que pautam a proposta, a fim de mostrar ao leitor o modelo de *culture enriched instruction* que temos adotado em nossas aulas de italiano, substituindo o conteúdo (linguístico, gramatical, etc.) por informações culturais significativas que vêm à tona na realização de diferentes tarefas comunicativas.

No caso específico da “família”, no ensino intercultural de línguas, o tema se apresenta como um dos elementos mais ricos e complexos para a compreensão de uma cultura. Embora o conceito de família seja universal, suas configurações e valores podem variar consideravelmente de uma sociedade para outra. Ao explorar as diferentes formas de organização familiar, os aprendizes não apenas adquirem habilidades linguísticas, mas também desenvolvem uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, tradições e práticas que moldam as relações familiares em diversas culturas. Nesse sentido, o ensino de línguas, integrado à troca intercultural, oferece uma janela para o entendimento da

importância da família como núcleo de identidade, apoio e continuidade cultural em diferentes partes do mundo.

Nas aulas de italiano, a família costuma ser pano de fundo para a apresentação de vocabulário e gramática de base, como nomes para se referir aos seus membros, como “*padre*”, “*madre*”, “*fratello*”, “*nonno*” e o uso de pronomes e adjetivos possessivos, além de gerar conversas em que os alunos apresentam os membros do seu clã. Sendo assim, o tema da família pode ser considerado um ponto de partida acessível para introduzir vocabulário, estruturas gramaticais e questões culturais sem complicações.

Quando essas aulas acontecem no sul ou no sudeste do Brasil, por exemplo, territórios marcados pela migração italiana, o tema parece tocar questões pessoais e identitárias e ganha outra dimensão, já que muitos aprendizes têm antepassados oriundos da península. A aula de italiano neste contexto pode gerar conversas que vão além da simples prática do vocabulário e de estruturas linguísticas, uma vez que os aprendizes se mostram mais conectados emocionalmente com a língua e com a cultura italiana. Muitas vezes esses aprendizes procuraram o curso por causa dessa ligação afetiva, numa tentativa de resgate das heranças culturais da família.

Mesmo assim, para muitos aprendizes falar de família pode ser desafiador, já que envolve questões pessoais e emocionais complexas. Cada família tem suas próprias histórias, traumas, alegrias e conflitos, e as relações familiares nem sempre são simples. Algumas pessoas podem ter relacionamentos tensos ou difíceis com certos membros da família, o que pode tornar o tema delicado ou até doloroso para conversar. Isso pode ser ainda mais intenso quando se trata de falar sobre questões como separações, luto ou conflitos internos.

Diante da complexidade do(s) tema(s) abordado(s) no ensino intercultural, neste texto desenhamos uma proposta metodológica para viabilizar o que Edleise Mendes (2022) chama de *Educação Linguística Intercultural*, ou seja, “a ação criativa e propositiva em todas as suas dimensões constitutivas, em busca da construção de espaços interculturais nos quais a experiência da diferença é a sua

maior força motriz” (p. 125). É a proposição de um modo de ensinar e aprender línguas mais culturalmente sensível aos sujeitos em interação nesse processo, redimensionando as relações entre língua e cultura e os papéis de muitos elementos que o condicionam, como o planejamento de cursos, os materiais didáticos, a avaliação e, especialmente, a formação de professores e professoras capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade (Mendes 2015). Trata-se de uma postura cujo objetivo primeiro é promover a paz, a equidade e a justiça social, uma vez que é, segundo a autora, um ato político de resistência e de luta contra todo tipo de discriminação.

Este artigo é composto desta introdução, seguida de uma seção que apresenta a fundamentação teórica da proposta, bem como uma breve análise de atividades didáticas sobre o tema “família” extraídas de diferentes materiais, que confirmam que são poucas as propostas com atividades que levem efetivamente à uma *Educação Linguística Intercultural*. A terceira seção é a proposta propriamente dita, com suas justificativas e motivações. A quarta seção traz algumas das respostas dos alunos diante da proposta que validam a sua eficácia e mostram que a autoavaliação dos participantes sobre o seu próprio desempenho e a sua tomada de consciência em situações comunicativas têm um impacto direto em um ensino intercultural (Dombi 2021). A conclusão fecha este artigo.

5.1. Fundamentação teórica

A *Educação Linguística Intercultural* aqui proposta visa a ajudar o aprendiz a desenvolver a competência comunicativa intercultural, definida como a capacidade de interagir com outras formas de conhecimento respeitando modos de vida e visões de mundo diferentes (Mendes 2022). Ela se baseia em uma perspectiva crítica, politicamente motivada, que considera as culturas como entidades dinâmicas e inconstantes, ao invés de estáticas e imutáveis (Freitas, Landulfo 2022). O objetivo principal do trabalho focado nessa competência nas aulas de línguas é reduzir os efeitos

da essencialização e da exotização dos “outros”, ou seja, diminuir esses fenômenos pelos quais um indivíduo é reduzido a representante de seu grupo ou comunidade de pertencimento, atribuindo-lhe características fixas e intransponíveis.

De acordo com O’Sullivan (2013), categorizar e “exotizar” a ideia de “outro” é um aspecto inevitável da cognição humana, que responde à necessidade de lidar com a diferença. No entanto, para evitar reforçar processos de alteridade e estereótipos, é necessário analisar criticamente as descrições que podem implicar tendências essencialistas. Em vez de tratar as identidades culturais como traços essenciais, estas devem ser interpretadas como construções situadas dentro de contextos discursivos específicos.

Dependendo do contexto, segundo Fontes (2002), uma abordagem educacional que leve em consideração o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural fará com que o aprendiz passe por essas quatro dimensões da cultura, assim resumidas:

- *Saber sobre*: refere-se à aquisição de informações, dados e fatos relativos à cultura alvo.
- *Saber como*: implica o aprendizado das habilidades, ações e comportamentos culturais.
- *Saber porquê*: concentra-se na compreensão dos valores e das motivações por trás das manifestações culturais.
- *Conhecer a si mesmo*: incentiva uma reflexão pessoal, ajudando os estudantes a reconhecer e avaliar suas próprias opiniões, valores e sentimentos em relação à diversidade cultural.

Do ponto de vista pedagógico, existem técnicas que podem facilitar um ou outro tipo de saber, considerando as dimensões apresentadas. Nos estudos realizados nos últimos anos (Freitas, Landulfo 2022, Frangiotti, Freitas 2021, Freitas 2020a), temos compreendido que a instrução explícita foca principalmente na estrutura, seja ela linguística, lexical discursiva ou cultural, isolando-a e apresentando-a por meio de uma explicação, a qual é

seguida de diferentes atividades (mecânicas) que visam a sistematização do conteúdo. Nesse tipo de instrução, o fluxo comunicativo é interrompido a todo momento para garantir uma prática controlada em que o erro é evitado ao máximo. A instrução explícita é considerada particularmente útil para introduzir conceitos complexos ou consolidar conhecimentos e, em contextos para o ensino intercultural, poderia se resumir à explicação de normas sociais, valores e expressões culturais, desenvolvendo o “Saber sobre” e o “Saber como” propostos por Fontes (2002).

Em um artigo de 2021, Frangiotti e Freitas colocam as técnicas para a instrução explícita em um extremo de um *continuum* capaz de abarcar diferentes tipos de atividades para o ensino de línguas. No outro extremo estariam as técnicas para a instrução implícita, que, segundo as autoras e outros teóricos (Loewen 2015, Housen 2005), ocorre de maneira espontânea, em que o contexto comunicativo é privilegiado e no qual há pouca interrupção do fluxo de significado. As formas linguísticas, discursivas e culturais surgem em atividades para o uso autêntico da língua, sem uma grande ênfase em regras ou metalinguagem, estimulando um aprendizado criativo. Em um contexto de ensino intercultural, a instrução implícita favorece a reflexão autônoma e crítica, incentivando o “saber porque” e o “conhecer a si mesmo” propostos por Fontes (2002).

Ainda com base em Frangiotti e Freitas (2021), esses dois tipos de instrução não se excluem mutuamente, pelo contrário, se complementam dependendo dos objetivos de aprendizagem, das necessidades dos estudantes e do contexto de ensino. Enquanto o explícito favorece a aquisição de conhecimentos estruturados, o implícito promove uma compreensão mais fluida e integrada, estimulando o uso autêntico da língua em situações reais, como aquelas que a tarefa comunicativa (Nunan 2004) proporciona. O equilíbrio entre essas técnicas permite desenvolver não apenas competências linguísticas, mas também uma profunda consciência intercultural. Levando em consideração as dimensões da competência intercultural já apresentadas, as atividades que visam

o “saber sobre” ou o “saber como” seriam classificadas como mais explícitas, enquanto aquelas que têm o objetivo de ajudar o estudante a entender o porquê de determinadas atitudes dos falantes ou de provocar o autoconhecimento, são associadas ao ensino implícito, como representado na imagem que segue.

Figura 1. O *continuum* explícito-implícito para o ensino de cultura



Fonte: autoria própria, baseada em Frangiotti e Freitas (2021)

Para Corbett (2003: 46), são as tarefas comunicativas as atividades com maior possibilidade de levar os alunos à competência intercultural. Concordamos com ele. Para o autor, o ponto-chave para o êxito da proposta é a consciência que tanto os aprendizes quanto o professor devem ter dos objetivos pedagógicos das tarefas interculturais. Além disso, a proposta deve dar a oportunidade de refletir sobre o aspecto cultural visado e de aperfeiçoar as suas próprias conjecturas a respeito dele. Em outras palavras, as tarefas devem oferecer oportunidades de reflexão e repetidas em vários momentos do percurso para que os aprendizes tirem pleno proveito delas.

Mesmo que a teoria nos leve a crer que a tarefa seja a atividade que mais potencializa o ensino intercultural, pesquisas do nosso grupo de pesquisa *Análise, reflexão e produção de atividades de ensino* sugerem que há pouco espaço para esse tipo de atividade nos materiais didáticos para o ensino de línguas, o que implicaria, talvez, em um escasso desenvolvimento da competência intercultural entre os aprendizes.

Em sua dissertação de mestrado, Alves (2023) analisou todas as atividades de um manual didático de inglês para o 6o ano do ensino fundamental usado em diversas escolas do Brasil à procura

de tarefas comunicativas. Das 530 atividades analisadas, apenas 83 tinham as características que poderiam enquadrá-las no conceito de tarefa, o que equivale a apenas 15,6% do material. Não foi parte da pesquisa avaliar quais dessas tarefas poderiam ser classificadas como interculturais, mas, considerando o resultado de outras pesquisas do grupo, é de se pensar que o número é ainda menor.

Mendes (2023, 2019) avaliou atividades de livros didáticos de italiano na tentativa de classificar os objetivos de aprendizagem de cada uma delas tomando como base a Taxonomia de Bloom. No trabalho de conclusão de curso (2019), Mendes analisou quantitativamente os objetivos de aprendizagem das atividades do livro *Al Dente 1* e *Arrivederci 1* e constatou que a maior parte delas visa a apresentar aspectos da língua e da cultura italiana aos aprendizes por meio de atividades explícitas; as atividades implícitas tinham pouco ou nenhum espaço nesses materiais. Já em sua dissertação de mestrado, Mendes focou na coleção *Al Dente*, analisando quantitativa e qualitativamente mais de 3000 atividades à procura das progressões previstas na bidimensionalidade do conhecimento e do processo cognitivo da Taxonomia. Os resultados indicam que a maior parte das atividades giram em torno das três primeiras categorias do processo cognitivo de Bloom, sugerindo que são de natureza explícita.

Especificamente para o ensino intercultural, Teixeira (2023) analisou unidades didáticas dedicadas à gastronomia em materiais para o ensino de italiano, constatando que as atividades privilegiam as estruturas linguísticas, sendo a culinária apenas o pano de fundo para o ensino da gramática da língua italiana. Tratam-se, portanto, de atividades para a instrução explícita de aspectos linguísticos e não culturais. Outra constatação importante oriunda da análise, é que esse aspecto cultural, quando é considerado o conteúdo a ser aprendido, acontece apenas em níveis mais avançados de aprendizagem, desconsiderando que a aprendizagem da língua envolve uma complexa e profunda gama de saberes, os quais levariam o aluno a se reconhecer como agente ativo do seu próprio processo. Diante dessa questão, Teixeira

procurou aplicar as teorias para o ensino de aspectos interculturais na produção de um material voltado para alunos iniciantes na língua italiana, cujas atividades giram em torno de um dos temas que mais identifica o povo italiano, a culinária, e justifica essa escolha por considerar que a comida, assim como a língua, atravessa nossas vidas e faz parte da nossa identidade.

Os dados levantados nessas pesquisas sobre os tipos de atividades presentes nos materiais didáticos para o ensino de línguas que circulam no mercado, permitem inferir que a extra grande maioria delas é de natureza explícita e, sendo assim, estariam no extremo oposto do tipo de atividade que potencializa o desenvolvimento da competência intercultural, qual seja, a tarefa comunicativa.

A seguir uma pequena análise de atividades extraídas de livros didáticos de italiano sobre o tema “família”, na tentativa de identificar em que posição do continuum podem ser colocadas, considerando as dimensões interculturais de Fontes (2002).

5.2. Breve análise de atividades sobre o tema família em livros didáticos de italiano

O tema *família* é um tópico bastante comum nas aulas de italiano por diversos motivos que vão além do simples aprendizado da língua. Na cultura italiana, a família é uma das instituições mais importantes e estruturantes da sociedade. Valores ligados à convivência entre gerações e as (não) permissões para fluir na vida e em sociedade são aprendidos nesse núcleo e isso se reflete não apenas no dia-a-dia, mas também nas conversas informais, nas tradições, nas festividades e na literatura. Então, explorar o tema nas aulas de línguas e, no caso, de italiano, ajuda os alunos a compreenderem melhor a cultura e a dinâmica social (italiana).

A primeira atividade analisada compõe a unidade 9 do livro *Arrivederci 1* (Colombo *et al.* 2013: 89), um curso voltado para adultos e jovens adultos (a partir dos 16 anos) com ou sem conhecimentos prévios de língua italiana, conforme a descrição do

material no site da editora Edilingua¹. A unidade se intitula *Una giornata in famiglia* [Um dia em família] e a atividade 1 que analisaremos tem o seguinte enunciado: *Leggete cosa ha scritto Lorenzo in un tema a scuola. Sottolineate i nomi di parentela. Quali sono maschili? Quali femminili?* Em seguida, o texto a ser lido, a redação escrita por Lorenzo, em que descreve como passa o domingo com a sua família e, ao lado, uma foto que ilustra o evento. A atividade pede que o aluno leia o texto e grife os nomes relacionados à família e que divida em dois grupos, um com os nomes masculinos e outro com os nomes femininos. Assim, ao realizar a atividade, o aluno saberá que o único menino da foto é o autor do texto e que todo domingo vai almoçar na casa dos avós. O menino enfatiza: *ci sono sempre tutti*, ou seja, vai toda a família, inclusive os tios (*gli zii*) e os primos (*i cugini*). A avó é quem prepara o almoço, contente, e mesmo sem falar muito, seu avô parece feliz, segundo o que se lê. A imagem reforça o estereótipo da família italiana, todos sorridentes sentados à mesa, com comida e bebida abundante. A única que está em pé é a avó, que parece feliz em servir a todos.

A atividade em si não explora esses pormenores, já que o aluno deve apenas grifar os nomes relacionados à família e identificar quais são masculinos e quais são femininos. Nesse sentido, o tema “família” parece estar sendo o pano de fundo para apresentar vocabulário, apenas, por meio de uma atividade de seleção de palavras em um texto com informações sobre a família típica italiana, que o aluno poderá vir a tomar como uma verdade absoluta. Nesse sentido, essa atividade pode ser classificada, com base nos parâmetros estabelecidos, para a instrução explícita da cultura que privilegia o saber sobre, em que o aprendiz tem apenas uma fonte de informação sobre como é a estrutura familiar na cultura-alvo. Esta atividade estaria, portanto, no extremo mais explícito do continuum.

¹ Informações disponíveis em <<https://www.edilingua.it/en/44-arrivederci>>. Acesso em 13 de fev., 2025.

A segunda atividade pode ser classificada como uma atividade para ajudar o aluno a saber como a família age e se comporta. Trata-se da atividade 5 da unidade didática intitulada *La famiglia cambia faccia* do *Espresso* 3, da *Alma Edizioni* (Bali, Ziglio 2003: 65). Essa atividade tem duas partes: a primeira, cujo enunciado pede que os alunos leiam quatro trechos extraídos de um artigo de um famoso jornal italiano sobre a relação entre avós e netos. Na segunda parte dessa atividade, os alunos são instruídos a ouvir algumas vezes um diálogo entre um pai e uma filha e identificar sobre qual (ou quais) das notícias apresentadas anteriormente os personagens estão conversando. No áudio, os personagens retomam pontos apresentados no artigo e opinam sobre os hábitos, as ações e os comportamentos dos avós da atualidade apresentados nos trechos: que viajam com os amigos, passeiam e têm pouco tempo para os netos, mesmo sendo ainda figuras centrais para o desenvolvimento das crianças; que as mães precisam trabalhar fora e por isso têm menos filhos, facilitando, assim, a vida dos avós; que as crianças têm pouco tempo para si, inclusive para se entediar e que os avós é que levam para essas atividades; que 38% da população italiana é composta de avós, sendo que metade deles tem um ou dois netos menores de 14 anos. A leitura dessas informações e a repetição do diálogo com as opiniões dos personagens podem levar o aprendiz a compreender como agem os membros de uma família no cenário atual. Essa atividade ainda pode ser considerada explícita, uma vez que o objetivo é apresentar e sistematizar um único conhecimento cultural ao aprendiz. No entanto, a atividade tende a ser um pouco menos estereotipada que a primeira, pois permite ao aluno pensar por conta própria, o que pode situá-la como ligeiramente menos explícita que a atividade anteriormente analisada.

A terceira atividade analisada foi encontrada na unidade 8 do livro *Via del corso*, também da Edilingua (Marin, Diadori 2017: 91-92). O título da unidade é *Al matrimonio* e a atividade em questão está na seção chamada *ciao amore*, que explora um episódio da fotonovela ao redor da qual é construído todo o livro. O enunciado da atividade requer que o aluno escute ou assista o episódio no

máximo duas vezes, uma atividade de compreensão oral, portanto, para responder quatro perguntas de interpretação, oralmente ou por escrito. Eis as perguntas, traduzidas para o português:

- 1) *Segundo Anna, por que Alice precisa falar com alguém?*
- 2) *Segundo Anna, como é Ferrara?*
- 3) *O que a mãe lembra a Gianni?*
- 4) *Por que Gianni interrompe o telefonema?*

No episódio, três personagens, Gianni, Anna e Carla, estão em um carro, voltando de um casamento. Gianni está dando carona para as amigas e diz a elas que uma quarta personagem precisa de ajuda. Anna, que está no banco de trás, concorda e completa dizendo que, segundo ela, essa quarta personagem tem medo do marido, que parece perigoso porque gritou com a esposa no casamento. Ao expressar isso, Gianni, o condutor, chega ao destino da amiga, que sai do carro e se despede dos outros dois. Gianni pede o endereço de Carla e começam a falar sobre o casamento, quando recebe uma ligação de sua mãe. Ele atende no viva-voz e pergunta se está tudo bem. A mãe se lamenta do pai que está com dor nas costas, iniciando a sua fala com *“insomma”*, uma interjeição muito usada para responder a essa pergunta, que expressa que a pessoa não está exatamente feliz ou satisfeita, mas também não está enfrentando grandes problemas. A mãe pergunta se o filho está bem, se está comendo direitinho e o filho parece perceber que é uma ligação habitual e tenta desligar para continuar a conversar com Anna, que faz caras e bocas ao ouvir a conversa de Gianni com a mãe. A mãe continua, perguntando se o filho vai ao aniversário do primo e ao escutar que talvez não vá, cobra que já faz mais de um ano que ele não vê seus primos e a tia. Gianni fica nervoso, pois percebe que a mãe começará a falar da tia e tenta a todo custo encerrar a ligação. A última fala da mãe antes encerrar a chamada é *“Ok, tesoro, hai ragione. A proposito, non è Carla la ragazza che...”* [Ok, tesouro, tem razão. À propósito, não é Carla a moça que...], deixando Carla em uma situação embaraçosa. Gianni interrompe a

chamada, fica uns instantes em silêncio, pede desculpa para a moça e chega ao destino. Carla sai do carro batendo a porta.

Embora a atividade de interpretação peça para os alunos explicarem porque, segundo Anna, Alice precisa de ajuda ou porque Gianni interrompe a chamada, a análise dos gestos dos personagens e da interação de Gianni com a mãe poderiam levar os alunos a uma maior compreensão dos valores e das motivações por trás das manifestações culturais, um saber porquê. O professor poderia continuar a explorar o vídeo com perguntas como: por que Carla faz caras e bocas ao ouvir a mãe de Gianni? Por que Carla bate a porta ao sair do carro? Como parece ser a relação entre Gianni e a mãe? Você acha que Gianni é um típico *mammone*²? Por quê? Essas perguntas ajudariam os aprendizes a observar e analisar a cena sob diferentes ângulos, ampliando o repertório de conhecimentos sobre o conceito de família (italiana). Essa atividade visa, portanto, o saber porque e pode ser situada no lado das atividades mais implícitas, já que os *insights* acontecerão de maneira espontânea durante a conversa sobre o vídeo, com pouca interrupção para explicações por parte do professor; é o debate que ajudará a ampliar o repertório de conhecimentos sobre a família italiana.

Analisamos mais de vinte manuais para o ensino de italiano à procura de atividades sobre o tema “família” que pudessem exemplificar cada uma das quatro dimensões propostas por Fontes (2002) e situá-las ao longo do continuum. Em uma amostra de 83 atividades, a maior parte delas (72%) tem o objetivo de desenvolver o saber sobre, outras tantas (22%) incentivam o desenvolvimento do saber como e apenas 5 % puderam ser situadas no continuum como aquelas que incentivam o saber porque. Não encontramos nenhum exemplo de tarefa comunicativa intercultural que incentivasse uma reflexão pessoal e avaliação das próprias opiniões, valores e sentimentos em relação à diversidade cultural,

² O termo *mammone* é usado para qualificar o homem ligado à sua mãe mais do que o normal, que depende dela para tudo, gerando um ciclo vicioso que parece não contribuir para a evolução dos filhos.

como prevê a última dimensão proposta por Fontes (2002). Esses resultados corroboram aqueles já apresentados na seção anterior, que as tarefas comunicativas interculturais são quase que inexistentes nos livros didáticos.

Cabe inserir nesta seção a análise de duas atividades que se complementam do livro *Afroitaliana: corso di lingua italiana in prospettiva decoloniale* organizado por Cristiane Landulfo (2024), que apresenta um “poderoso percurso para o ensino do italiano numa perspectiva decolonial” e permite aos aprendizes individualizar os elementos característicos dos textos literários, reconhecer a diversidade da língua italiana, considerando as suas especificidades linguístico-discursivas, adquirir uma sensibilidade específica sobre problemáticas étnico-raciais, encorajar o diálogo epistemológico entre o sul global, refletir sobre o pensamento decolonial e reorientar-se quanto à centralidade histórica através de uma abordagem afrocentrada (Landulfo 2024: 13). Trata-se de uma grande contribuição para a Italianística (brasileira) de operacionalizar uma mudança de perspectiva em direção à Educação Linguística intercultural que defendemos.

Quatro são as atividades dedicadas ao tema família presentes no material: duas na unidade 1, dedicada ao livro *Afroitaliani* de Alimatou Sall e outras duas na unidade 5, em que as atividades giram em torno do livro *Asmara, addio* de Erminia Dell’Oro, obras escritas em língua italiana por mulheres de origem africana, com temas sobre gênero, migração, colonialidade e resistência.

Para ilustrar a análise, trazemos as atividades 13 e 14 da unidade 1 do material. O enunciado pede para que os aprendizes façam uma leitura rápida de um trecho do romance *Afroitaliani*, para compreendê-lo em seus aspectos gerais. Depois disso, é solicitado que façam uma leitura analítica com o objetivo de compreender melhor o texto, podendo consultar o dicionário. Ao final do texto há quatro perguntas, duas de compreensão e duas pessoais: *a. Come si chiamano le mamme di Penda?*; *b. Come si chiamano i papà di Penda?*; *c. Come si chiama la tua mamma?*; *d. Come si chiama il*

tuo papà?, que os aprendizes devem completar com os nomes próprios dos personagens e de seus pais.

No trecho, a protagonista Penda conta ter duas famílias, uma biológica senegalesa e uma italiana, a sua *famiglia affidataria*, o que a fazia viver com duas identidades. Durante a infância, não teve problemas, mas na adolescência, ao tentar entender quem era, ficou perdida. Com seus pais italianos, sentia-se livre e amada, enquanto com seus pais biológicos, vivia com medo de não ser “suficientemente senegalesa”. Eles tentavam moldá-la conforme suas expectativas, sem considerar seu ambiente italiano, o que a fazia fingir ser algo que não era.

Na didatização do trecho, os nomes próprios dos personagens foram grifados, o que presumimos ter sido uma estratégia para ajudar os aprendizes a chegar mais rápido nas respostas das perguntas de interpretação. A estratégia adotada, bem como o tipo de pergunta de interpretação realizada, a nosso ver, tiram a possibilidade do aprendiz de usar os próprios recursos, linguísticos, estratégicos, discursivos para ler e interpretar o texto, já que as respostas de todas as perguntas já estão dadas, seja por estarem sublinhadas ou por serem do próprio repertório do aprendiz.

Em nossa análise, essa atividade foi classificada como explícita, uma vez que o objetivo é verificar se o aluno consegue localizar a informação que já está grifada no texto. Há a tentativa de trazer o aprendiz para a cena, perguntando o nome dos seus pais, que poderia levar a interpretação de contemplar a última dimensão de Fontes (2002), de conhecer a si mesmo. No entanto, acreditamos que para chegar a essa dimensão, as atividades deveriam levar à discussão decolonial que o próprio texto apresenta: a protagonista tem duas famílias, a biológica e a adotiva, e esse conteúdo não é explorado nessa atividade com perguntas que pudessem aprofundar a discussão, como aquelas que incentivam o saber porque ou o conhecer a si mesmo, de natureza mais implícita.

A atividade 14 também foi classificada como uma atividade explícita que incentiva o saber sobre. Nela, os aprendizes são convidados a ligar a coluna com informações que ilustram a relação

de Penda com os membros das suas famílias com a coluna com duas entradas, *famiglia biologica* e *famiglia affidataria*. Os aprendizes devem associar as informações, dizendo com qual ela se sente serena e amada, com qual tinha medo e se sentia ameaçada, dentre outras informações que poderiam levar os alunos a uma compreensão maior dos conceitos e dos sentimentos da protagonista, caso a atividade fosse de natureza mais implícita. Sentimos falta também de uma diferenciação entre *famiglia affidataria* e *famiglia adottiva*, que podem gerar dúvidas no aprendiz brasileiro. Na Itália, a *famiglia affidataria* ajuda o menor de idade e a sua família de origem, que temporariamente está impossibilitada de tomar conta da criança. O objetivo do *affido*, do acolhimento, é devolver a criança à sua família tão logo seja possível, enquanto a adotiva garante uma família à uma criança que não tem.

Os resultados desta breve análise das atividades sobre o tema “família” apontam a ausência de tarefas comunicativas interculturais nos materiais didáticos para o ensino de italiano e vão na direção dos resultados das pesquisas de nossas mestrandas. As atividades que prevalecem são prioritariamente de natureza explícita, com o objetivo de ensinar sobre a língua e a cultura-alvo. O material com uma proposta decolonial analisado certamente é um grande passo para uma mudança epistemológica do ensino de italiano, uma vez que traz os temas sob uma perspectiva crítica. As atividades desse material, no entanto, poderiam ter seus efeitos potencializados com a adoção de tarefas comunicativas interculturais como as que apresentaremos na próxima seção, tomando mais uma vez como exemplo o tema “família”.

5.3. A tarefa comunicativa intercultural: uma proposta

Há muitos anos temos defendido o uso de tarefas comunicativas no ensino de línguas, uma vez que é considerada, por muitos teóricos, a versão forte da abordagem comunicativa (Ellis 2006, Holliday 1994).

A tarefa é um tipo de atividade que privilegia a experiência e o uso contextualizado e autêntico da LE para alcançar um resultado (não necessariamente linguístico) previsto pela tarefa (Van den Branden 2016). O aprendiz é estimulado e motivado pela interação, a “aprender fazendo”, e enxergar no professor “um líder, um organizador de atividades, um gestor que conduz o grupo para alcançar os objetivos da tarefa. E isso é muito mais do que ser um transmissor de conhecimento”³ (Motlagh *et al.* 2014: 9).

Conceber o ensino a partir de uma perspectiva intercultural é compreender que língua é sistema e também prática social, um processo recíproco de interpretação da linguagem e dos indivíduos que a usam, de acordo com Liddicoat e Scarino (2013). Na tarefa, tal perspectiva implica em um processo de tomada de consciência do que já se sabe e do que está sendo adquirido, da capacidade de interpretar o próprio mundo através da própria língua e da própria cultura, segundo esses autores.

Vale ressaltar que adotamos o adjetivo “intercultural” para qualificar este tipo de tarefa - e não multicultural, transcultural, pluricultural ou decolonial, termos circulam na literatura - por considerarmos que o prefixo “inter-” dá melhor a ideia de reciprocidade e (auto)conhecimento mútuo; em outras palavras, com este adjetivo queremos dar a ideia de que será por meio do contato com o outro (e com a sua cultura) que poderemos compreender melhor a nós mesmos (e a nossa própria cultura).

Uma proposta para o ensino de línguas baseado em tarefas interculturais se valerá de atividades que visam a criar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de algum aspecto sob vários ângulos e, por isso, a literatura da área organiza o trabalho com tarefas em três fases (Corbett 2003, Nunan 2004, Van Den Branden 2016) as pré-tarefas, as tarefas propriamente ditas e as pós-

³ No original: “[However, there are several other roles associated with a TBLT teacher. Such] a teacher is mostly a leader and organizer of tasks and class management in order to lead the whole class towards the objectives of tasks. This is much more than being merely a supplier of knowledge”. Tradução nossa.

tarefas. Em nossas pesquisas (Freitas 2019, 2020b, 2022), temos identificado que há tarefas (cognitivas) mais apropriadas para a fase de pré-tarefa, outras durante a realização da tarefa propriamente dita, enquanto outras teriam maiores efeitos na fase de pós-tarefa.

Nesse sentido, temos defendido a proposição de um ciclo de tarefas que estimule, em fases distintas, a comparação e o contraste, depois a observação e as anotações para chegar à pesquisa e à apresentação do que pensaram sobre o tema. A seguir, as características de cada etapa em uma proposta intercultural:

(a) *Atividades de comparação e contraste*

Essas atividades visam a desenvolver a capacidade de conhecer e compreender as semelhanças e as diferenças entre duas ou mais culturas, línguas ou comportamentos. Convidam à reflexão sobre os próprios padrões culturais e os da cultura-alvo. Seria possível, por exemplo, comparar as informações sobre as famílias das atividades apresentadas na seção anterior, extraídas dos livros didáticos, salientando os aspectos comuns e os aspectos distintivos. Essas atividades incluiriam as que estimulam as dimensões saber sobre de e saber como, sendo assim mais explícitas, as quais, em nossa visão, são o primeiro passo de uma abordagem que estimula a consciência intercultural.

(b) *Atividades de observação e anotações*

As atividades de observação e anotações centram-se no desenvolvimento de competências de análise e de documentação. Os alunos são incentivados a observar situações culturais autênticas através de filmes, interações sociais ou materiais audiovisuais, e a tomar notas sobre pormenores significativos. Este tipo de atividade leva-os a prestar atenção em elementos sutis de uma cultura, como a linguagem corporal, as convenções sociais ou as expressões linguísticas, desenvolvendo uma compreensão contextual e prática. As anotações servem depois de base para discussão, análise ou investigação, estimulando a capacidade de

estabelecer ligações entre o que foi observado e as suas próprias referências culturais. Essas são atividades que estimulam simultaneamente as três primeiras dimensões de Fontes (2002), saber sobre, saber como e saber porquê.

(c) *Atividades de pesquisa e apresentação*

As atividades de pesquisa e apresentação envolvem os alunos em um processo ativo de exploração e partilha de informação sobre um determinado tópico. Os alunos podem realizar pesquisas utilizando fontes confiáveis, como artigos acadêmicos, vídeos ou entrevistas, e depois apresentar os resultados ao grupo de forma oral ou escrita. Este tipo de tarefa reforça as competências de pesquisa, organiza os conhecimentos adquiridos e desenvolve as capacidades de comunicação. Além disso, permite aprofundar aspectos específicos da cultura-alvo, promovendo uma aprendizagem mais autônoma e motivadora e envolvendo as quatro dimensões da competência intercultural propostas neste artigo.

Em um ciclo de tarefas comunicativas interculturais, as atividades de comparação e contraste constituem principalmente as atividades de pré-tarefa, cujo objetivo é preparar o contexto e fornecer todos os recursos necessários para a realização da tarefa. As atividades de observação e anotações, por outro lado, constituem a tarefa em si, enquanto as atividades de pesquisa e de apresentação continuam a envolver a participação ativa do aluno na produção e avaliação dos resultados da aprendizagem.

Para refletirmos sobre os efeitos deste ciclo no ensino de línguas, apresentamos a proposta realizada no segundo semestre de 2024 com 25 alunos de um curso de Letras-italiano de nível intermediário, os quais foram convidados a realizar as seguintes tarefas:

Leiam o conto *L'incanto della memoria* de Leila El Houssi do livro *Future: il domani narrato dalle voci di oggi* organizado por Igiaba Scego (2019) e façam o que se pede:

- a) indiquem três informações que chamaram muito a atenção de vocês e justifiquem, em italiano, essa escolha.
- b) selecionem cinco trechos que mostram como é a relação da protagonista com suas avós, transcreva esses trechos em seu caderno, analisem-os linguisticamente e culturalmente e, ao final, expressem a opinião de vocês com base no seu conhecimento de mundo.
- c) a partir do que mais chamou a sua atenção no conto, preparem uma apresentação oral, em italiano, de no máximo cinco minutos sobre o tema para os seus colegas.
- d) escrevam um ensaio de três a cinco páginas, em italiano, em que dissertem sobre o que mais chamou a sua atenção, relacionando com tudo o que você aprendeu neste percurso.

Essas quatro atividades podem ser consideradas tarefas comunicativas por: a) propiciar o uso da língua estrangeira para resolver uma situação, uma questão ou um problema colocado; b) direcionar a atenção do aprendiz para o significado das enunciações em contexto comunicativo; c) haver nelas o objetivo de se alcançar um propósito comunicativo (Nunan 2004).

Para que o aprendiz realize a atividade (a), é necessário a leitura prévia do conto. Essa tarefa de compreensão escrita – ler o conto – dará subsídios para que o aprendiz escolha as informações que mais chamaram a atenção deles. Vejam que embora estejamos trabalhando na dimensão “saber sobre”, o conhecimento será resultado de uma participação ativa dos alunos, que deverão indicar essas três situações. Pensemos ainda que em uma sala de aula com 24 alunos, como foi o caso, se cada aluno indicar três e justificá-las, teremos material para conhecer/ conversar sobre diversos aspectos do conto, ampliando, assim, o repertório linguístico e cultural dos aprendizes, somente ao realizar a primeira tarefa. Essa atividade pode ser considerada como de comparação e contraste, em que o conhecimento é resultante desses dois processos diante das informações selecionadas, primeiro entre

os alunos, depois com as justificativas, voltando para o próprio texto. Não há apenas uma resposta certa e apresenta a(s) cultura(s) com a mínima interrupção da comunicação do significado, o que poderia caracterizá-la como mais implícita. Essa informação ajuda a perceber que é possível estimular o “saber sobre” também por meio de atividades mais implícitas como esta.

A atividade (b) pode ser considerada como de observação e anotações por incentivar os aprendizes a focar em algum aspecto, no caso a relação da protagonista com suas avós paternas, analisá-lo e documentar suas impressões. O compartilhamento das reflexões por meio da interação em pares e com todo o grupo poderá suscitar interações significativas sobre o tema, ampliando, assim, o repertório dos alunos. Embora estejamos estimulando as três primeiras dimensões da cultura, o saber sobre, o saber como e o saber porquê, isso acontece, mais uma vez, por meio de uma instrução mais implícita, que encoraja o aprendiz a pesquisar e a compreender que a aprendizagem deve ser autônoma e, ao mesmo tempo, guiada pelo acesso a dados reais na língua estrangeira e pela reflexão sobre eles.

As atividades (c) e (d) se complementam, uma para avaliar a produção oral dos alunos, outra a escrita, e podem girar sobre o mesmo tema, mudando somente o gênero. Nesta fase, os alunos são incentivados a pesquisar, organizar os conhecimentos e expressar o que aprendeu. O professor, por sua vez, tem a possibilidade de conhecer como a proposta tocou esses alunos e avaliar que tipo de conhecimento o percurso foi capaz de gerar.

No caso da proposta sobre o tema “família” aqui apresentada, é importante ainda explicitar nosso objetivo intercultural: explorar o tema, minimizando os efeitos da exotização já mencionados, atentando para o fato de que, em algumas culturas, o conceito de “família” pode ser muito diferente do modelo tradicional nuclear. Criando um ambiente seguro e respeitoso para discussões sobre esse tema e adaptando as atividades para respeitar as vivências de cada aluno, o objetivo é sempre o de explorar o tema de maneira positiva e inclusiva.

Vale descrever a proposta com o conto *L'incanto della memoria*, que começa assim:

Eu tinha apenas sete anos quando a professora pediu para que descrevêssemos os nossos avós. Com a mesma naturalidade dos meus colegas de turma, revelei que eu era mais sortuda do que eles todos porque eu tinha cinco avós. Lembro ainda do olhar de espanto de alguns e um deles replicou: “quem sabe quantos presentes você ganha nas festas”. Até aquele momento eu não tinha pensado que se poderia medir a sorte com base no número de presentes, e prontamente respondi: “não ganho mais presentes que vocês, mas conheço mais coisas”. Essa foi a maneira que encontrei para me defender de quem não podia me compreender. Paradoxalmente, quem realmente não entendia não eram os colegas da minha idade, que daquele dia em diante começaram a me olhar com profundo respeito, mas a professora, que chamou a minha mãe para uma reunião para enfatizar o quanto a minha fantasia poderia influenciar a realidade. Para a professora era inconcebível que alguém pudesse ser neto de uma família polígama, e portanto eu teria que desmentir a minha história”⁴ (El Houssi 2019: 139).

A proposta realizada ao longo de dois meses, em cerca de 30 horas-aula, visava sensibilizar os alunos para a diversidade cultural da Itália contemporânea. No que diz respeito ao tema “família” propriamente dito, a ideia era partir de uma

⁴ No original: “Avevo solo sette anni quando la maestra ci chiese di descrivere i nostri nonni. Con la stessa naturalezza dei miei compagni di classe rivelai che ero più fortunata di tutti loro perché io ne avevo cinque, di nonni. Ricordo ancora lo sguardo stupito di alcuni di loro e qualcuno che replicò: “chissà quanti regali ricevi durante le feste!”. Fino a quel momento non avevo pensato che la fortuna si potesse misurare in base al numero dei regali, e prontamente risposi: “non ricevo più regali di voi, ma conosco più cose”. Trovai così un modo per difendermi da chi non avrebbe potuto capire. Paradossalmente chi davvero non capiva non erano i miei coetanei, che da quel giorno cominciarono a guardarmi con profondo rispetto, ma la maestra, che chiamò mia madre a colloquio per evidenziare quanto la mia fantasia potesse avere il sopravvento sulla realtà. Per la maestra era inconcepibile che si potesse essere nipoti di una famiglia poligama, e pertanto avrei dovuto smentire il mio racconto”. Tradução nossa.

compreensão informada do texto (Corbett 2003) e ampliar o repertório linguístico e cultural à medida que as interações sobre o texto e sobre o tema vinham à tona.

Nesse período, os alunos conheceram a história de uma família muçulmana italo-tunisina que vive um forte entrelaçamento de culturas. A mãe, uma mulher italiana católica, casa com um muçulmano e é muito bem recebida pela família dele, tornando-se a nora preferida das avós, apesar das diferenças linguísticas e religiosas.

A família da protagonista é polígama e, por isso, foge ao padrão da família tradicional italiana. A professora no início do conto, refuta tal realidade, chama seus pais na escola para desmentir a história contada pela menina, mas a família, ao contrário de se esconder, acolhe a garota, que conta como aprendeu a se proteger de quem não podia compreender a sua estrutura familiar.

As avós têm um papel fundamental na trama, pois são elas que contam a história da família: desde o ativismo contra a opressão colonial francesa, passando pelas tradições islâmicas e chegando a valores universais como a solidariedade e o respeito. A falta de acolhimento da sociedade italiana, no entanto, coloca a protagonista em um conflito constante entre o desejo de se integrar e o apego às suas raízes familiares tunisinas.

Essa realidade também causa estranhamento no contexto brasileiro, já que tradicionalmente somos ensinados que família é o conjunto de pessoas, unidos em matrimônio ou por laços afetivos, que chamaremos aqui de pai e mãe, e seu(s) filho(s), os quais vivem na mesma casa e formam um lar. No entanto, o núcleo familiar se organiza essencialmente com base nas relações de gênero, com cortes geracionais (Dessen, Biasoli-Alves 2001) e consiste em uma instância fundamental, ainda que não exclusiva, na qual são transmitidos saberes que irão compor a cultura dos indivíduos no que se refere às diferenças e às hierarquias fundamentais entre homens e mulheres. Dessen e Biasoli (2001) sustentam que será por meio de exemplos, instruções e práticas continuadas que os

familiares socializam às crianças e aos jovens valores, papéis, atribuições e normas de interação possíveis (ou não) em determinada sociedade. Segundo as autoras, “mais do que uma instância de doutrinação e aconselhamento, a família é atuante e tem certo nível de controle e capacidade de estruturação das experiências dos/as filhos/as” (Dessen, Biasoli-Alves 2001: 42), sendo assim, uma importante esfera (se não a mais importante) a ser revisitada ao se considerar um ensino intercultural.

O modo como as tarefas são realizadas em nossas propostas geralmente abre espaço para que os aprendizes se sintam à vontade para compartilhar suas histórias. No caso do tema “família” não foi diferente: muitos sentiram vontade de descrever as próprias famílias, as quais nem sempre seguiam o padrão da família tradicional. Em um dos encontros pudemos ampliar o repertório lexical sobre os tipos de famílias somente com os exemplos dos próprios aprendizes e constatamos que eram poucos os que viviam tal modelo. Constatamos ainda que a família que habita o nosso imaginário costuma gerar (re)sentimentos de não-pertencimento nos indivíduos que não nascem sob essa condição.

A seguir apresentamos algumas reflexões dos alunos sobre o tema, extraídas das atividades (c) e (d), que mostram os efeitos da abordagem no ensino intercultural.

5.4. Efeitos das tarefas comunicativas interculturais

Ao avaliar as variáveis que compõem a competência intercultural, Judith Dombi (2021) afirma que a variável mais importante que afeta a *Educação Linguística Intercultural* é a apreensão da comunicação (AC), isto é, a ansiedade ou o medo relacionado à comunicação real ou antecipada com outras pessoas. Segundo a autora, a motivação também afeta embora em um grau um pouco menor.

Falar de temas espinhosos e diferenças culturais pode gerar essa apreensão, reduzindo as possibilidades reais de ensino, de aprendizagem e de comunicação. Por isso, não basta somente

ampliar o leque de temas a serem discutidos em sala de aula; é necessário criar um ambiente que garanta o acolhimento e a segurança para uma abordagem comunicativa intercultural.

Nesse sentido, as tarefas comunicativas, quando propostas em um crescente de complexidade e de responsabilidades, como as descritas na seção anterior, podem garantir aos aprendizes a sensação de pertencimento, reduzindo a ansiedade e o medo de se comunicar. Nossos estudos e nossa práxis têm mostrado que a motivação e o engajamento na realização da tarefa aumentam com esse tipo de abordagem e permitem que os alunos se mostrem e se comuniquem mais e melhor sobre o tema explorado na língua que está estudando.

Por isso, atividades como (c) e (d) descritas na seção anterior fazem parte da proposta como formas de (auto)avaliação. Por meio delas, o aprendiz é convidado a revisar o que aprendeu durante todo o percurso e se organizar para realizar diferentes tarefas, tais como:

- *Leitura e interpretação*: ao pesquisar, o aprendiz será convidado a ler e compreender diferentes fontes de informação, identificar ideias principais e os argumentos que sustentam o tema;
- *Identificação de relevância*: o aprendiz será convidado a avaliar quais informações são mais relevantes para o objetivo da pesquisa e isso envolve decidir o que incluir e o que excluir, com base no foco da apresentação. Por essa razão, na instrução deixamos especificados os limites da tarefa: cinco minutos para a apresentação oral; três a cinco páginas para o trabalho escrito.
- *Busca e seleção de informações*: a busca por fontes confiáveis e pertinentes requer que o aprendiz saiba discriminar as informações, identificar e filtrar os dados. Uma vez selecionadas as fontes, será necessário sintetizar e organizar as ideias de forma lógica na língua estrangeira;
- *Organização e estruturação do conhecimento*: planejar como o conteúdo será estruturado envolverá o raciocínio lógico

para garantir que a informação seja apresentada de forma coerente, progressiva, com argumentos que possam persuadir o ouvinte/ leitor;

- *Memorização e internalização do conteúdo*: ao se preparar para a apresentação oral, o aprendiz será convidado a memorizar os principais pontos e expressá-los de maneira fluente e coerente na língua estrangeira, exigindo da sua memória de curto e longo prazo;
- *Produção e expressão de ideias*: tanto na produção escrita quanto na oral, é necessário transformar as ideias e os argumentos em textos coesos e coerentes e isso envolverá habilidades linguísticas do aprendiz, como vocabulário adequado, gramática correta e clareza na comunicação. Além disso, o aprendiz é convidado a refletir sobre como adaptar a linguagem e o estilo ao público-alvo, o que exige sensibilidade social e a habilidade de ajustar a complexidade das informações.
- *Revisão e refinamento*: No caso da escrita, é importante que o aprendiz seja convidado a revisar o conteúdo e os argumentos, para corrigir eventuais erros de gramática, coesão e clareza do texto, além da fluidez; na apresentação oral, essa fluidez pode melhorar se o aprendiz ensaiar em voz alta para ajustar o tom, a postura, o ritmo e o tempo de fala.
- *Interação com o público*: no caso das apresentações orais, os aprendizes devem estar atentos ainda às reações do público e isso envolverá habilidades de leitura de sinais sociais e adaptação em tempo real. O aprendiz deverá se preparar ainda para responder a perguntas, o que exigirá pensamento rápido, organização mental e a capacidade de improvisação na língua estrangeira.

Essas tarefas são interdependentes e exigem um conjunto variado de habilidades que o aprendiz será convidado a desenvolver ao aprender a língua, o que ajuda a manter altos os níveis de motivação e engajamento de todos, alunos e professor.

Na proposta aqui esmiuçada que explora o tema “família”, não foi diferente. A partir da leitura do conto e da tarefa de apresentar, por escrito e oralmente as suas impressões, cada aluno mostrou o que aprendeu. Os materiais produzidos por eles foram compartilhados com todos, aumentando, assim, o repertório de insumo na língua estrangeira sobre o tema.

O conto *L'incanto della memoria* suscitou apresentações muito interessantes, nas quais os alunos discorreram sobre “*il profondo legame della protagonista con le sue nonne*”, segundo uma das alunas. Para ela, as avós são responsáveis por manter vivos os laços e as tradições dos dois países, o(s) de origem, e onde moram, a Itália, já que aceitam a mãe da protagonista como ela é: italiana e católica.

A apresentação de outra aluna girou em torno do título do conto e uma frase extraída dele, que descreve a famiglia da protagonista: (...) *la straordinarietà di una famiglia plurale, che riesce a incarnare un paese che ha fatto della transculturalità la propria peculiarità*⁵ (El Houssi 2019: 91). A memória a que faz referência o título está ligada à transculturalidade, na qual a palavra particularidade, segundo a aluna, deveria estar associada apenas com a palavra singularidade e não como estranheza ou esquisitice. Depois de uma análise de sinônimos e antônimos dessas palavras, a aluna conclui que a memória só pode ser encantadora, como o título do conto sugere, se for integrada por outras culturas, outros costumes, e principalmente, pela verdade⁶. E continua:

Devemos, portanto, voltar à ideia de que o conhecimento a que o protagonista se refere no início da história é efetivamente real. Precisamos cada vez mais ter e procurar o “encanto da memória”, o conhecimento das tradições e das diferentes culturas. Para

⁵ Versão do trecho em português: “a extraordinariedade de uma família plural, que consegue dar corpo a um país que fez da transculturalidade a sua particularidade”.

⁶ Trecho do trabalho da aluna, no original: “La memoria, secondo l'approccio del racconto, è veramente ricca solo se è integrata da altre culture, da altri costumi, dalla verità”.

valorizar a verdade, a vida e as origens, precisamos conhecer e integrar os fundamentos de todas as culturas do mundo⁷.

Outra aluna trouxe para a pauta a relação das anciãs muçulmanas com a mãe da protagonista. Onde era de se esperar incompreensão e conflitos, havia um respeito mútuo e um acolhimento que parecia desafiar os estereótipos que temos dessas duas culturas, italiana e católica de um lado, norte-africana e muçulmana de outro. O que chamou a atenção da aluna foi o fato dessa relação superar as barreiras das diferenças e, ao contrário, enriquecer, por meio da empatia e da compreensão mútua. A uma certa altura de seu trabalho escreve:

A cultura de cada um deles, longe de ser um motivo de divisão, tornou-se um instrumento de valorização e de reforço dos laços familiares, demonstrando o potencial transformador dos encontros entre mundos diferentes⁸.

Houve quem falou dos conceitos de identidade e pertencimento, dos valores e das tradições e da capacidade de manter costumes mesmo em contextos que parecem colocar tudo isso em discussão o tempo todo.

O tema da poligamia foi tratado por muitos alunos, talvez por ser aquele que mais causa estranhamento, seja na Itália ou no Brasil. Uma das alunas trouxe em seu trabalho escrito que embora a sociedade brasileira seja culturalmente rica e diversa, a poligamia

⁷ Trecho do trabalho da aluna, no original: "Dobbiamo quindi tornare all'idea che il sapere a cui il protagonista fa riferimento all'inizio della storia sia in realtà reale. Abbiamo sempre più bisogno di avere e ricercare "l'incanto della memoria", la conoscenza delle tradizioni e delle diverse culture. Per dare valore alla verità, alla vita e alle origini, dobbiamo conoscere e integrare i fondamenti di ogni cultura del mondo".

⁸ Trecho do trabalho da aluna, no original: "La cultura di ognuna di loro, lungi dall'essere motivo di divisione, diventava uno strumento per valorizzare e rafforzare i legami familiari, dimostrando il potenziale trasformativo dell'incontro tra mondi diversi".

é um tema tabu, inaceitável, sinônimo de promiscuidade e, inclusive, proibida por lei. Essa ojeriza, segundo a aluna, teria, em um primeiro momento, influenciado a sua percepção sobre o que estava lendo nas primeiras linhas do conto, dando razão às atitudes da professora. No entanto, à medida que foi conhecendo a história da protagonista e o modo como traz o tema sem juízo de valor, foi suscitando-lhe diversas reflexões e uma certa compaixão pela família da protagonista que, no extremo oposto, também é uma “família tradicional” nos moldes da cultura muçulmana. A conclusão a que chegou é de que diferentes tipos de família irão coexistir, independente da cultura e conhecer tal diversidade pode ajudar a construir uma sociedade melhor.

Outro aluno comparou o modo como o tema da poligamia é retratado no conto com o de um livro que tinha lido, chamado *Gli impazienti* de Djaïli Amadou Amal. Segundo o aluno, esse livro, que tinha sido um de seus poucos contatos com narrativas sobre religiões que aceitam a poligamia, parecia considerá-la como um modo de oprimir ainda mais as mulheres, reforçando questões de desigualdade de gênero, em que o homem tem muito mais poder. Ao ler o conto, a raiva e tristeza em relação à poligamia ganhou cores mais leves, já que a autora italo-tunisina traz uma visão mais positiva do tema. Segundo ele:

A minha experiência de leitura foi marcada pela profunda empatia que senti pela narradora e pela sua família, bem como pela admiração pela riqueza cultural descrita, que me levou a uma nova perspectiva sobre a religião islâmica e a poligamia. Esta história lembra-nos que, como seres humanos, somos mais parecidos do que pensamos, mesmo nas nossas diferenças⁹.

⁹ Trecho do trabalho do aluno, no original: “La mia esperienza di lettura è stata segnata dalla profonda empatia che ho provato per la narratrice e la sua famiglia, nonché dall'ammirazione per la ricchezza culturale descritta, che mi ha portato a una nuova prospettiva sulla religione islamica e sulla poligamia. Questa storia ci ricorda che, come esseri umani, siamo più simili di quanto crediamo, anche nelle nostre differenze”.

Elementos-chave da cultura da protagonista também foram tema de pesquisa dos alunos. Alguns deles escreveram sobre as tatuagens das avós, que não são apenas decorativas; segundo suas pesquisas, representam proteção e pertencimento, contam histórias e dão senso de identidade às mulheres daquela cultura.

Um aluno em particular aproveitou o trabalho para fazer uma ilustração sobre o conto por dois motivos: primeiro, porque ele gosta muito de desenhar; depois, porque o livro “Future” não tem ilustrações e poderia ser interessante mostrar sua compreensão de uma maneira mais artística. Na apresentação oral e no trabalho escrito, Thiago César de Oliveira Preto¹⁰ contou que se inspirou em artistas italianos para representar também a Itália na ilustração, reproduzida a seguir:

Figura 2. *L’incanto della memoria.* Ilustração à pastel seco



Fonte: Preto (2024)

¹⁰ Agradecemos a Thiago César de Oliveira Preto por nos ter autorizado a reproduzir sua ilustração para compor este artigo.

“*La nascita di Venere*” de Sandro Botticelli foi a inspiração do aluno para desenhar o perfil da protagonista, a quem deu lábios carnudos e nariz largo, na tentativa de retratar uma Vênus com traços de pessoas do norte da África. A justificativa para essa escolha está, principalmente, em um dos significados atribuídos ao quadro de Botticelli: a pureza, que na ilustração remete à naturalidade com que a protagonista fala da sua família, que não segue os modelos sociais italianos.

Outro quadro feito por um artista italiano inspirou o aluno. Trata-se de “*Sant'Anna con la Vergine e il Bambino*”, pintado por Leonardo Da Vinci, que mostra duas mulheres da mesma família, Santa Ana e a Virgem Maria, segurando Jesus. Thiago relata que a cena poderia exprimir uma relação de apoio mútuo entre as duas mulheres e uma forte ligação entre elas e por isso escolheu o quadro de Da Vinci como referência para retratar o vínculo entre as avós da protagonista. Em seu trabalho descreve:

Na representação destas mulheres, fiz uma pesquisa para tentar mostrar as diferenças culturais entre elas, pois vinham de países diferentes. Uma das avós era marroquina, Beja, e optei por representá-la como a mais velha, a base da ilustração, que está apoiando a avó mais nova, a iemenita Romdhana. Para ilustrar as diferenças culturais entre as duas, concentrei-me na pesquisa do vestuário tradicional de cada país¹¹.

De acordo com suas pesquisas, no Iémen, as mulheres usam roupas mais modestas que cobrem a maior parte do corpo, incluindo o cabelo, e usam poucos acessórios. Tanto para a construção do vestuário como para a fisionomia desta personagem,

¹¹ Trecho do trabalho do aluno, no original: “Nella rappresentazione di queste donne, ho fatto una ricerca per cercare di mostrare le differenze culturali tra loro, poiché provenivano da paesi diversi. Una delle nonne era marocchina, Beja, e ho scelto di rappresentarla come la più anziana, la base del dipinto, poiché sta sostenendo la nonna più giovane, la yemenita Romdhana. Per illustrare le differenze culturali tra le due, mi sono concentrato sulla ricerca degli abiti tradizionali di ciascun paese”.

Thiago relata ter utilizado como referência a imagem “Elderly Yemenite woman”, disponível na coleção Europeia, cujo original encontra-se no Museu de Israel em Jerusalém. Para a outra personagem, ao contrário das iemenitas, Thiago optou por ilustrá-la com roupas tradicionais marroquinas, que são mais ornamentadas. A referência desta personagem foi a imagem “Jeune femme marocaine allumant son feu”, da mesma coleção, de uma jovem judia marroquina, cujo original se encontra no Centro Cultural Judaico-Marroquino.

Thiago relata que decidiu colorir apenas o rosto da protagonista para distinguir o presente do passado, da sua memória. O azul que contorna as personagens é uma tentativa de representar o espectro dessa memória. O texto ao lado da imagem é uma passagem do conto, na qual a protagonista exprime o orgulho mútuo dos membros da família e a harmonia dessa relação familiar. Eis a tradução da citação que compõe a ilustração:

Não posso deixar de recordar a emoção que sentia sempre que chamava Romdhana e Beja de ‘as minhas avós’. Sim, porque as duas eram minhas avós, e eu tinha com elas uma ligação absoluta que ultrapassava o parentesco simples e direto¹² (El Houssi 2019: 140).

Os excertos dos trabalhos aqui compartilhados mostram como as tarefas comunicativas interculturais podem potencializar a compreensão de aspectos culturais, sociais, a partir de uma perspectiva informada e não apenas a partir de uma verdade absoluta, como normalmente acontece com o uso de estratégias explícitas. Os trabalhos escritos e as apresentações orais compartilhadas parecem promover o enriquecimento da proposta, ajudando a ampliar o repertório dos aprendizes em relação à história, música, arte, culinária, filosofias e modos de vida de outras

¹² No original: “Non posso non ricordare quanto fosse forte l’emozione ogni volta che chiamavo Romdhana Beja ‘le mie nonne’. Sì, perché, erano entrambe mie nonne, e avevo con loro un legame assoluto, che andava al di là della parentella tout court”.

culturas. Esse tipo de aprendizado vai muito além do conteúdo linguístico e cultural e parece ajudar os alunos a “conhecer a si mesmos”, como prevê a última dimensão de Fontes (2002), seus gostos, seus estilos de aprendizagem e suas crenças, fazendo-os perceber o seu protagonismo. A ilustração de Thiago é um ótimo exemplo do desenvolvimento dessa dimensão: seus traços e suas explicações mostram seu engajamento na realização da tarefa foi genuíno, e que foi capaz de assimilar o conteúdo e ampliar seu repertório linguístico e cultural.

No que diz respeito ao tema “família”, a proposta parece ter alcançado o objetivo intercultural planejado, o de ajudar os alunos a perceber diferentes formas de organização familiar por meio de uma compreensão profunda das dinâmicas sociais, tradições e práticas que influenciam as relações familiares. Os alunos leram e produziram textos orais e escritos em língua italiana e conheceram diferentes posturas e sentimentos da realidade italiana atual, ampliando, assim, seu próprio repertório linguístico e cultural e ajudando a enriquecer o repertório dos colegas e da própria proposta.

A seguir, algumas reflexões que concluem este artigo.

Considerações finais

O ensino intercultural de línguas, quando associado a técnicas mais implícitas de ensino, revela-se uma ferramenta poderosa para ampliar a compreensão cultural e estimular uma reflexão crítica sobre identidade, pertencimento e diversidade. A análise das atividades didáticas em materiais convencionais, no entanto, demonstrou que a maioria delas ainda adota abordagens mais explícitas, limitando a interação e a construção autônoma do conhecimento linguístico e cultural pelos aprendizes. Em contrapartida, a adoção de tarefas comunicativas interculturais, como as propostas neste artigo, permite que os alunos vivenciem o aprendizado de forma mais significativa, construindo conhecimento a partir da experiência e da reflexão coletiva.

Neste artigo tomamos como objeto de análise e proposição aquelas atividades que tratavam do tema “família” e pudemos constatar, a partir da experiência relatada com os aprendizes do contexto universitário, que a abordagem intercultural não apenas favorece o desenvolvimento de competências linguísticas, mas também possibilita um olhar mais sensível e informado sobre as múltiplas formas de organização familiar. Ao confrontar modelos tradicionais e hegemônicos com narrativas diversas, como a do conto *L’incanto della memoria*, os alunos foram incentivados a refletir criticamente sobre seus próprios referenciais culturais e a desenvolver uma percepção mais empática sobre a realidade do outro. Dessa forma, não só a família nuclear seria tema das aulas, mas também família extensa, como normalmente é constituída nas comunidades indígenas; monoparental, muito comum no Brasil, em que a mãe assume os cuidados do(s) filho(s), depois do pai ter falecido, desaparecido ou saído de casa, interrompendo o contato com a família. Anaparental, reconstituída, unipessoal, polígama são outros adjetivos possíveis para as configurações familiares, muito diversas do modelo tradicional.

O ensino por tarefas ainda é pouco comum no contexto brasileiro e, sendo ainda escasso nos materiais didáticos, parece impossível de acontecer. Por isso, continuamos a trabalhar na divulgação dos efeitos positivos desse tipo de atividade para o ensino de qualquer aspecto da língua ou da cultura a ser ensinada/aprendida, em qualquer nível de aprendizagem. Investir na pesquisa, na formação dos professores e no desenho de materiais instrucionais que privilegiam ciclos de tarefas com atividades de comparação e contraste, em um primeiro momento, seguidas de observação e anotações para, finalmente, atividades de pesquisa e apresentação fará com que cada contexto de ensino seja único e, ao mesmo tempo, rico e motivante.

Conhecer o conceito de tarefa e os efeitos das tarefas comunicativas interculturais, particularmente pode contribuir para que a sala de aulas de línguas se torne um espaço importante para o desenvolvimento de cidadãos interculturais. Com tal

conhecimento, professores de línguas poderão ser capazes de modificar atividades dos livros didáticos em propostas mais implícitas, capazes de potencializar esse giro epistemológico tão almejado pela *Educação Linguística Intercultural* (Mendes 2022). A implementação de tarefas comunicativas interculturais deve, portanto, ser cada vez mais incentivada, a fim de garantir que o ensino de línguas estrangeiras vá além da gramática e do vocabulário, tornando-se um verdadeiro espaço de troca, reconhecimento e transformação social.

Referências bibliográficas

ALVES, T. B. **Estudo das percepções de professores sobre as tarefas comunicativas de um manual didático de inglês.** Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2023.

BALÌ, M.; ZIGLIO, L. **Espresso 3.** Corso di italiano. Firenze: Alma, 2003.

COLOMBO, F.; FARACI, C.; DE LUCA P. **Arrivederci 1.** Firenze: 2013.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching.** New York: Multilingual Matters LTD, 2003.

DESSEN, M. A.; BIASOLI-ALVES, Z. M. O estudo da família como base para a promoção da tolerância. *In:* BIASOLI-ALVES Z. M.; FISCHMANN, L. (orgs.). **Crianças e adolescentes: construindo uma cultura da tolerância.** São Paulo: Edusp, 2001, p. 183-193.

DOMBI, J. **Intercultural Communicative Competence and Individual Differences: A Model for Advanced EFL Learners.** Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2021.

EL HOUSSEI, L. L'incanto della memoria. In: SCEGO, I. **Future**. Firenze: Effequ, 2019, p. 137-145.

ELLIS, R. The methodology of task-based teaching. **Asian EFL Journal**, [s. l.], Vol. 8, n. 3, 2006, p. 19-45.

FONTES, S. M. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, M. S.; SANTOS, P. (orgs.). **Tópicos em Português LE**. Brasília: Editora UnB, 2002.

FRANGIOTTI, G. A.; FREITAS, P. G. Dicotomia implícito-explicito no ensino de línguas: uma proposta de atualização. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, Vol. 29, 2021, p. 121-152.

FREITAS, P. G. Intercultura nas Escolas e na Formação de Professores de Línguas: O Exemplo do Curso de Letras-Italiano da UFPR. **Línguas & Letras** (online), Cascavel, Vol. 20, 2019, p. 126-146.

_____. **Se eu ensinar assim, o que será que o meu aluno aprende?** Estudo dos efeitos de duas estratégias de ensino na aprendizagem de língua estrangeira (italiano). Curitiba: Appris, 2020a.

_____. Ensinando a ensinar com tarefas comunicativas: um percurso para a formação inicial de professores. In: TREVISOL, J. R.; SILVA, I. T.. (orgs.). **Fundamentos e práticas no ensino de línguas**. Vol. 2. Catu: Bordô-Grená, 2020b, p. 55-79.

_____.; LANDULFO, C. M. C. L. S. @meninasmulheresnaliteratura: escrita diaspórica em língua italiana, conexão de redes, de saberes e formação docente. **Prêmio Professor Rubens Murillo Marques 2022: Experiências docentes em licenciaturas / Fundação Carlos Chagas**. São Paulo: FCC. 2022, p. 37-62.

HOLLIDAY, A. **Appropriate methodology and social context**. Cambridge: CUP, 1994.

HOUSEN, A.; PIERRARD M. **Investigations in instructed second language acquisition**. Berlim: Mouton de Gruyter, 2005.

LANDULFO, C. M. L. S. (org.) **Afroitalianø: curso di lingua italiana in prospettiva decoloniale**. São Carlos: Pedro & João, 2024.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural Language Teaching and Learning**. Oxford: Blackwell Publishing, 2013.

LOEWEN, S. **Introduction to instructed second language acquisition**. New York: Routledge, 2015.

MARIN, T.; DIADORI, P. **Via del corso**. Roma: Edilingua, 2017.

MENDES, A. P. M. **Identificando os objetivos de ensino das atividades da coleção Al dente para o ensino de italiano como língua estrangeira com base na Taxonomia de Bloom**. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2023.

_____. **Análise de verbos de comando das atividades de dois livros didáticos de italiano como língua estrangeira: Al Dente 1 e Arrivederci 1**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Italiano-Português) Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2019.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLinguas**, Vol. 1, n. 2, 2015, p. 203-221.

_____. Educação Linguística Intercultural. In: Cristiane Landulfo; Doris Matos (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**:

decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.

MOTLAGH, F. A.; JAFARI, A. S.; YAZDANI, Z. A general overview of Task-based Language Teaching (TBLT): from theory to practice. **International Journal of Language and Linguistics**. Vol. 2, N. 5-1, 2014, p. 1-11.

NUNAN, D. **Task-based learning and teaching.** Cambridge: CUP, 2004.

O'SULLIVAN, H. The essentiality of essentialism and the symbolic violence of critical discourse analysis. **Journal of Multicultural Discourses**, 8, 2013, p. 157-164.

PRETO, T. **L'incanto della memoria.** São Paulo, 2024. Ilustração à pastel seco. Trabalho final da disciplina Língua Italiana IV, USP.

TEIXEIRA, J. M. C. **Italiano e gastronomia: proposta de um material didático intercultural para alunos brasileiros.** Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 2023.

VAN DEN BRANDEN, K. (org.). **Task-based language education: from theory to practice.** Cambridge University Press: Cambridge, 2006.



6.

POESIA FORA DA PÁGINA: PRÁTICAS DE LEITURA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Eliza Araújo
(Universidade Federal Fluminense)

O gênero poético é um daqueles gêneros literários pouco trabalhados na escola e recuperados em momentos específicos da formação em Letras, que estudantes, professores e a comunidade leitora fora da academia muitas vezes não têm o hábito de ler. De maneira geral, cabe afirmar que nos cursos de licenciatura em Letras, as disciplinas voltadas para a leitura de poesia não instrumentalizam leitores através de práticas que estes podem exercitar ao incluir a poesia nos gêneros que leem nos seus momentos de lazer, estudo ou simplesmente na ampliação de seu repertório de leitura.

Na escola, Figliolo aponta que nota-se: “a quase ausência da leitura de literatura, devido a sua substituição por todo tipo de texto (resumos, compilações, etc.), que não o texto literário, afastando a possibilidade de ampliação de horizontes, a reflexão, a educação da sensibilidade” (2016: 128). Num contexto com tantas mudanças, inclusive impostas pelo contexto pandêmico e diversas adaptações tecnológicas, o ensino de literatura é afetado e o ensino de leitura através do texto poético fica ainda mais distante da realidade de muitos estudantes leitores em formação.

Terry Eagleton (2007) destaca que a poesia tem particularidades que podem torná-la um gênero difícil de trabalhar em sala de aula. Ele aponta que as relações estabelecidas entre palavras num poema são, de certa maneira, mais tensas do que as relações que percebemos no uso da língua no dia a dia. Ele nos lembra que a escrita poética faz um uso intensamente auto referencial da linguagem: torna-se assim, uma linguagem que fala sobre a linguagem. Assim, o cerne da poesia se torna o processo de produção de sentido do próprio texto, onde a experiência da leitura ilumina as possibilidades e caminhos interpretativos que se pode traçar: “Poesia é algo que é feito a nós, não simplesmente dito a nós. O significado de suas palavras é imbricado com a experiência delas.”¹ (p. 21).²

Lidar com um gênero de nuances tão complexas em sala de aula pode ser um desafio. Não somente pode ser difícil aproximar os estudantes da linguagem poética e negociar com eles uma abertura para esse processo de interpretação, como pode ser desafiador pensar em formas outras de interação com esses textos. Não apenas no nível linguístico, é possível que uma das razões para o distanciamento do gênero poético seja o fato de que o ensino de poesia, ou de leitura de poesia, muitas vezes não passa por um ensino de uma leitura também crítica dos textos poéticos, observando-se a relevância dos sentidos produzidos e a forma palpável como podem ser ferramentas para interpretar, entender e questionar o mundo.

Quando Paulo Freire discorre sobre a importância do ato de ler em seu célebre ensaio, ele remonta a sua infância com imagens poéticas e sensoriais. O caminho que o pensador delineia é permeado pela conceitualização da *palavramundo*, relacionando esta noção a uma prática de leitura de mundo anterior à leitura da

¹ “Poetry is something which is done to us, not just said to us. The meaning of words is closely bound up with the experience of them”.

² Todos os textos originalmente escritos em língua inglesa e utilizados aqui, foram traduzidos pela autora.

palavra, que, passando por ela, se expande e dá forma a uma leitura crítica de mundo. Quando fala das palavras presentes no seu imaginário infantil, antes de aprender a ler a palavra escrita, Freire diz que elas estavam

na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos [...] Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnaram também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims –, no corpo das árvores, na casca dos frutos (Freire 1989: 10, aspas no original).

A elaboração deveras poética de Freire acerca de outros níveis de percepção que influenciam a habilidade de leitura da palavra apontam para uma possível metodologia de leitura que podemos organizar quando diante da proposta de ensinar os estudantes a lerem a partir do texto poético. Para a poeta polonesa Wislawa Szymborska (2016), o elemento da curiosidade e do senso de dúvida ou descoberta é o ponto de partida da inspiração que dá corpo ao poema. Com base nesta percepção, retornar à curiosidade e à dúvida parece uma forma interessante de se voltar ao poema, compondo no ato de leitura, os sentidos. Perguntar ao texto, dialogar com este buscando suas imagens mais pungentes e aproximando seus termos, temas, tom, buscando entender a forma como reorganiza a linguagem no exercício de re/formular determinado conteúdo é uma maneira de passear pelo texto abrindo suas possibilidades, abrindo-o, como que desembrulhando-o diante das possíveis leituras e dos níveis de profundidade que estas podem alcançar.

O poema pode nos levar a perguntar / questionar o que sabemos e não sabemos, movidos pelos movimentos do texto. A partir do poema, se pode elaborar novas perguntas que emergem do contato com o texto, uma vez que este pode ser entendido e manuseado também como uma *ferramenta de pergunta*. Audre Lorde, poeta e pensadora afro-americana, sugere uma outra

abordagem diante desse caráter de múltiplas possibilidades de leitura do poema. Diz ela que o poema é uma *ferramenta de aprendizagem*, que quem escreve pode utilizar na intenção de ensinar algo a partir do que comunica:

Um escritor é, por definição, um professor. Ainda que eu nunca mais venha a dar outra aula, cada poema que escrevi é um esforço de compor um fragmento de verdade baseado em imagens da minha experiência [...] todo poema que escrevo é, além de tudo, uma ferramenta de aprendizagem (2020: 103).

Eagleton (2007) também observa que ao sentarmos diante de um poema, podemos nos deparar com diversos problemas de interpretação. Uma das questões que ele reconhece é a de que para a poesia, mais de uma leitura pode se apresentar, o que fica evidente até mesmo em análises nas quais diferentes críticos literários chamam a atenção para sentidos distintos dentro de um mesmo texto, muitas vezes se colocando em posições distantes diante de um mesmo objeto de leitura.

De qualquer forma, ele sugere que estabelecer hipóteses e buscar caminhos de leitura diante de um poema é um exercício fundamental. O processo de leitura de um poema é um percurso subjetivo e sempre influenciado pela nossa cultura e experiência, o que aqui se conecta com o que Paulo Freire elabora sobre a leitura de mundo, que não somente precede a leitura da palavra, mas é complexificada através dela. Eagleton (2007: 25) sugere possíveis aspectos textuais aos quais podemos nos atentar no exercício de interpretação. Ele destaca ser importante, por exemplo, notar o tom, sentimento, ritmo e gesto dramático do texto, no intuito de apreender o máximo daquilo que ele nos oferece.

Embora seja metodologicamente interessante tratar o texto poético como ferramenta de aprendizagem na sala de aula e destacar determinados elementos de interpretação importantes que podem orientar nossa leitura, é, ainda, imprescindível lembrar que estes ainda são textos para serem sentidos, o que também é parte

do que fazemos com a linguagem. Neste sentido, Lorde (2021) nos coloca que poemas podem “iluminar” ideias já sentidas, mas não sabidas no campo do consciente. No importante ensaio “A poesia não é um luxo”, a poeta apresenta a metáfora da iluminação, destacando que a leitura poética descoloniza as nossas leituras e elaborações sobre a vida (Lorde 2021: 46). Quando nos provoca sobre a necessidade de desautomatizar nossas leituras e assim descolonizá-las, Lorde justifica esta necessidade argumentando que o pensamento patriarcal cartesiano não nos atende diante das nossas necessidades subjetivas e de transformação social. Para a poeta, “[q]uando olhamos a vida ao modo europeu como apenas um problema a ser resolvido, confiamos exclusivamente em nossas ideias para nos libertar, pois elas, segundo nos disseram os patriarcas brancos, são o que temos de valioso” (Idem).

Lorde chama atenção ao sentimento na nossa leitura e elaboração diante do mundo. Para a pensadora, o campo do sentir abre espaço para as verdadeiras formulações de mudanças e ideias radicais de que precisamos para as transformações sociais que nossos tempos demandam (Lorde 2021: 47), e é esta uma das mais importantes funções da poesia na sua visão.

Entendendo então que a poesia é uma ferramenta de aprendizagem que pode apoiar o ensino de leitura em diferentes níveis de interpretação, provocando em nós perguntas e abertura de sentidos; considero importante adicionar ainda a dimensão multimodal deste gênero textual, que podemos atualmente encontrar em formatos digitais, ilustrados, falados, performados (como é no caso da popular poesia de *slam*, por exemplo), além do formato audiovisual e uma série de outras possibilidades para além do texto no papel / em tela. Aqui, quando penso a possibilidade de trabalhar de forma multimodal com o texto poético, não penso necessariamente ou imediatamente em possibilidades do meio digital, mas em *artesanias* manuais e epistemológicas que podem ampliar nossa visão de pessoas leitoras diante do texto poético.

Este entendimento de um caráter multimodal, que não se vale da tecnologia digital de maneira central, mas recupera recursos da

oralidade e das práticas culturais artesanais, é também reconhecido pelos pesquisadores do campo da educação Denise Newfield e Raphael D'Abdon. Eles sugerem que para enxergar essa característica no gênero poético, é necessária uma “reconceitualização da poesia como gênero multimodal [que] é efetivada através da integração de multimodalidade e oralidade, duas áreas de estudo que lidam com a construção de sentido”³ (2015, p. 510). Tendo pesquisado essa temática há mais de vinte anos no contexto sul-africano, os pesquisadores afirmam que naquele país, a poesia também encontra muito pouco espaço nos currículos escolares devido às crenças que dizem que este é um gênero difícil de ler, desconectado da realidade e até mesmo elitista.

Os autores (Newfield, D'Abdon 2015) defendem, no entanto, que é comum que os estudantes já tenham contato com o gênero poético no seu dia a dia fora da escola, embora isso não seja reconhecido nem mesmo por educadores. Eles argumentam que os estudantes já escutam músicas que contêm estruturas poéticas, frequentam ambientes onde podem ouvir performances poéticas, se deparam com referências poéticas nas redes sociais e nas suas práticas de entretenimento audiovisual. A poesia está presente em “rituais sociais” que frequentam, como casamentos, funerais, festivais, etc. Eles então sugerem que para construir um currículo escolar mais estimulante para os estudantes, é necessário considerar a produção de poesia contemporânea produzida em meios diversos, e não trabalhar somente a poesia clássica (presente em livros e antologias) nas aulas de leitura/língua na escola.

Newfield, em uma outra pesquisa, desenvolvida em colaboração com o professor Robert Maungedzo, também na África do Sul, apresenta uma proposta de ensino multimodal de poesia, onde o projeto é aplicado gerando resultados muito positivos em

³ “Reconceptualisation of poetry as a multimodal genre is effected through the integration of multi- modality and orality, two fields of study that deal with meaning making”.

uma escola de Soweto. Os pesquisadores justificam a concentração no gênero poético para este trabalho pelas seguintes razões:

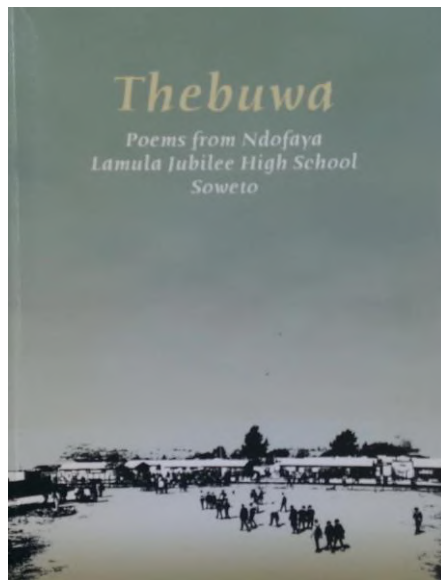
Pedagogicamente, diante da relutância dos estudantes em ler, nós sentimos que a brevidade da poesia poderia ser uma vantagem. Em segundo lugar, quando a poesia era ensinada em salas de ESL ela era, ou tinha tendência de ser, monomodal e limitada em termos de interpretação. (...) Em terceiro lugar, o fato da poesia ter sido descartada no currículo de língua inglesa na escola Lamula fez com que este fosse um desafio especial para nós (Newfield, Maungedzo 2006: 75).⁴

O professor Maungedzo (Newfield, Maungedzo 2006) desenvolveu com os estudantes desta escola da educação básica, um projeto em que cinco “momentos multimodais” compuseram a experiência. Primeiro, os estudantes tiveram contato com poemas no papel, retirados da antologia *Poetry Quest*, que constava no acervo da escola. Além dos poemas no papel, houve um trabalho inicial com poesia oral. No segundo momento, o professor coordenou a construção de uma colcha de retalhos com a turma, na qual cada aluno imprimia no seu pedaço, um poema oral que contava sobre a linhagem de sua família (na cultura sul-africana, estes são chamados *praise songs*). No momento de número três, alguns estudantes performaram seus próprios poemas para a sua turma, tendo a experiência de trocar interações com um público escutando seus textos e interagindo através de sons, assobios, risadas, etc. No quarto momento, os próprios estudantes começaram a escrever poemas no formato de cartas e trocaram esses escritos entre si. É importante destacar que nesta fase, os alunos escreveram e fizeram a troca de textos a partir de seu

⁴ “Pedagogically speaking, and given students’ reluctance to read, we felt that poetry’s brevity might turn out to be an advantage. Secondly, where poetry was taught in second-language classrooms it was, or tended to be, monomodal and limited in terms of interpretation. (...) Thirdly, the fact that poetry had been dropped from the English curriculum at Lamula made it a special challenge for us”.

próprio interesse e motivação, isto é, sem a mediação do professor. No quinto momento, os pesquisadores viabilizaram a publicação de uma antologia com alunos que quiseram publicar seus poemas. O livro, intitulado *Thebuwa: poems from N dofaya Lamula Jubilee High School Soweto*, teve um dos seus lançamentos na University of the Witwatersrand, o que destaca a importância que os pesquisadores deram a esse projeto e demonstra uma grande sensibilidade em estabelecer um diálogo entre academia e sociedade.

Figura 1. Capa da antologia *Thebuwa: Poems from N dofaya Lamula Jubilee High School – Soweto*



Fonte: <https://www.bookdealers.co.za/products/thebuwa-poems-from-ndofaya-lamula-jubilee-high-school-soweto>.

Acesso em 10 jun., 2024

Ao desenvolver sua pesquisa, o professor Maungedzo atuou num contexto multilíngue e multicultural na África do Sul, o que é uma realidade muito diferente das salas de aula do Brasil, onde o inglês é ensinado como língua adicional.

Há também experiências com o ensino do gênero poético nas aulas de língua inglesa no Brasil, como é o caso da pesquisa de Layssa Gabriela Almeida e Silva, que desenvolveu seu trabalho em uma escola de Goiás. A pesquisadora lembra que até os anos 1960, quando o método tradicional era bastante difundido, o ensino de língua estrangeira estava associado ao ensino de literatura no Brasil (Silva 2011 *apud* Abreu, Nascimento 1998). Nesse contexto, o texto literário era usado como modelo e base para exercícios de tradução, observação da norma culta e como objeto para exercitar perguntas de compreensão. No entanto, após este momento histórico, considerou-se que textos literários eram muito difíceis e tradicionais para o ensino de língua na escola, o que foi atualizado quando formas mais dinâmicas de ensino passaram a chamar o interesse de linguistas e professores de EAL, trazendo abordagens e métodos de ensino posteriores que não consideravam a literatura como um campo interessante para o desenvolvimento de habilidades linguísticas numa segunda língua.

Com a referida turma, a pesquisadora desenvolveu um trabalho semipresencial, no qual estudantes foram expostos a textos poéticos em diferentes formatos e foram apresentados a uma ferramenta digital que auxiliou na produção dos próprios alunos. Com esta ferramenta, fizeram um poema em formato acróstico e ao fim do processo, relataram sentir uma aproximação maior com o gênero poético e também o amadurecimento de determinadas impressões acerca da poesia: “O contato que os alunos tiveram com diversos tipos de poesia foi capaz de desmistificar a crença que eles tinham de que poesia era um gênero exclusivamente sentimental”, percebendo, com o processo que “poesia poderia abranger diversos temas e pontuaram a existência de outros tipos de poesia, tais como a de protesto” (Silva 2011: 222).

São raros, no entanto, os relatos deste tipo de trabalho na educação básica, e tendo consciência disso, nota-se a necessidade de um movimento mais aprofundado com as práticas de leitura de poesia e as possíveis práticas de ensino de línguas associadas a elas, nas salas de aula de formação de professores de línguas.

A leitura de poesia é viabilizada com base numa formação leitora onde se exercita a leitura deste gênero, muitas vezes uma formação escolar que precisa ser complementada pela formação no ensino superior, como é um caso frequente no curso de Letras. Diante da percepção desta necessidade, posteriormente apresento algumas experimentações em sala de aula no curso de Letras (Português-Inglês) que desenvolvi em minha prática na Universidade Federal Fluminense, no intuito de dar continuidade a um diálogo acerca das possibilidades que se apresentam no trabalho com professores em formação. Em outro nível, é importante pensar nestes como sujeitos propagadores da leitura de poesia na sua práxis pedagógica e como praticantes dessa leitura na sua vida.

6.1. Poesia além da página: momentos multimodais na formação de professores

Dentre as ocasiões que tenho encontrado para inserir textos poéticos nas aulas de língua inglesa, se destacam três possibilidades: a poesia como mote para o trabalho com o pensamento crítico, o uso da poesia para conectar habilidades de leitura e escrita, e o poema como canal para exercitar a interpretação de textos.

No que diz respeito à poesia em conexão com o ensino de pensamento crítico, tem sido importante apresentar aos alunos pensadoras e pensadores que recorriam à poesia como um dos seus gêneros de escrita e também destacar a forma como a leitura de poesia afetava o que escreviam. Nesse sentido, tem sido minha intenção aproveitar esta oportunidade para apresentar aos estudantes as escritas de mulheres e pensadoras negras, que muitas vezes não fazem parte dos programas de outros cursos de literatura, língua, pedagogia ou estágio pelos quais passam ao longo da graduação. O retorno sobre este trabalho tem sido significativo, evidenciando a importância da exposição dos estudantes a possibilidades múltiplas de leitura, visando também

uma formação docente que coloque em perspectiva as demandas de nossos tempos.

Ao ensinar o pensamento crítico, uma das minhas preocupações tem sido organizar as aulas segundo um modelo freireano-hooksiano, no qual o diálogo e as conversas sejam sempre parte do que fazemos em sala de aula. Momentos de exposição acontecem periodicamente, mas não são pensados para serem longos e nem constantes. A produção oral em sala de aula tem sido pensada como momento de possibilidade formativa, também para que se pensem valores e princípios importantes das práticas pedagógicas. A esse respeito, hooks comenta sobre sua prática de professora: “vejo o monólogo como a ferramenta menos útil para a transmissão de ideias. Uma vez que o público (...) não tem a habilidade de ouvir atentamente, muito da informação oferecida em palestras se perde. (...) O futuro do ensino está no cultivo de conversas, de diálogo” (2020: 82). Por essas linhas, ensinar a ler poesia tem significado ensinar a dialogar sobre estes textos, percebendo suas nuances, particularidades, referências e a forma como a língua é elaborada poeticamente. Este exercício pedagógico, que demanda muito de minha parte no que diz respeito a pensar em formas de engajar os estudantes, tem sido importante para ensinar além da língua, o pensamento crítico, uma habilidade fundamental para a vida e a experiência acadêmica.

Uma atividade que elaborei com o objetivo de conectar a poesia e o pensamento crítico foi pensada a partir do texto “A língua”, da pensadora, escritora (e também poeta) bell hooks. No seu estilo muito específico de escrever, onde costuma evidenciar sua práxis e os princípios que a orientam, hooks inicia seu ensaio dizendo à pessoa que lê que as ideias que ali se encontram surgiram a partir de um poema de Adrienne Rich, intitulado “The burning of paper instead of children”. O verso mais marcante desse texto para hooks é o que diz <<Esta é a língua do opressor, mas preciso dela para falar com você” (2013: 223). Desenrolando este verso, ela desenvolve um ensaio no qual pensa de maneira crítica sobre a língua, buscando acessar o entendimento de língua que se pratica

na academia e expor as contradições e práticas coloniais que permeiam a escrita acadêmica e o exercício da oralidade em sala de aula e outros espaços acadêmicos. Do poema longo, transcrevo a última sessão, que também se encontra no final do texto de hooks:

Estou compondo na máquina de escrever tarde da noite, pensando no dia de hoje. Como todos falamos bem. A língua é um mapa dos nossos fracassos. Frederick Douglass escreveu num inglês mais puro que o de Milton. Pessoas sofrem ativamente na pobreza. Existem métodos, mas nós não os usamos. Joana, que não sabia ler, falava alguma variante camponesa do francês. (...) A máquina de escrever está superaquecida, a minha boca queima, não posso tocar em você e esta é a língua do opressor (Rich 2018: 28).

Nesta atividade, primeiro apresentei o poema completo de Rich para uma leitura silenciosa, depois o li em voz alta, fazendo uma terceira leitura em voz alta alternada com os estudantes. Após estas leituras, apresentei brevemente a poeta (que também é uma pensadora), falando sobre sua influência na poesia norte-americana e a grande notoriedade do seu trabalho e sobre a fase em que o poema foi escrito/publicado: o fim dos anos 1960. Um momento posterior consistiu em mostrar determinados elementos do texto, pedindo que as pessoas explicassem o que entenderam a partir daquela referência. Fizeram parte desse quadro as palavras e nomes: Daniel Berrigan, Heródoto, *Brittanicas*, obras completas de Dürer, Frederick Douglass, Milton, referências à guerra, referências a um evento em Cattonsville, Maryland.

Após pesquisa dos estudantes e retorno ao poema para entender melhor as referências, conversamos sobre o texto a partir de perguntas: a) Qual é o tema do poema? b) Por que o texto é dividido em partes? c) Qual é a função dos nomes das pessoas mencionadas ao longo do poema? d) Que marcações temporais o poema recupera? e) O que o poema diz? f) O que o poema parece perguntar?

Feito este preâmbulo e diálogo com o texto poético, foi recomendada a leitura do ensaio de hooks para a próxima aula, e, ao retornar após leitura, pudemos falar sobre as relações entre os sentidos do poema e o texto de hooks, atentando para as provocações que a autora traz sobre a língua e pensando de que forma estes argumentos nos fazem refletir sobre a nossa prática pedagógica. A discussão gerada foi muito interessante e levou as pessoas a refletirem sobre as perspectivas sobre a língua inglesa que elas carregavam desde a escola, e que haviam formado uma visão hegemônica e limitada do inglês, bem como da noção de inglês padrão, que alguns traziam até ali.

Um segundo momento multimodal que compartilho aqui, apresenta a possibilidade de uso do poema como recurso para conectar as habilidades de leitura e escrita. Este foi aplicado em um curso de Língua Inglesa voltado para práticas de letramento. Neste curso, um dos gêneros textuais estudados e praticados ao longo das aulas com a finalidade de escrita, foi o ensaio. A proposta final era produzir um ensaio de *close reading* de um texto poético, onde o desafio seria incluir na conclusão do ensaio, um comentário crítico acerca do texto. A estratégia de leitura *close reading* consiste basicamente na leitura “aproximada”, atenta, de um texto mais curto. Nesta abordagem, o foco da análise é centrado em determinada seção do texto, a partir da qual se constrói uma tese de interpretação sobre o todo, em diálogo com outros elementos do texto. Instigar a produção deste texto a partir de um poema foi um trabalho bastante interessante onde foi necessário orientar a turma sobre o seu entendimento de crítica / comentário crítico / fazer crítico.

O poema de base para este exercício pré-produção textual foi “Wild geese”, da escritora norte-americana Mary Oliver. Abaixo, transcrevo uma tradução do texto, feita pela poeta Yasmin Nigri (2019) para a *Revista Caliban*:

GANSOS SELVAGENS

Você não precisa ser bom.
Você não precisa andar de joelhos, arrependido,
milhares de milhas pelo deserto.
Você precisa apenas permitir ao animal suave do seu corpo
amar o que ama.
Fale-me sobre desespero, os seus, e eu falarei a você os meus.
Enquanto isso a vida segue.
Enquanto isso o sol e os cristais límpidos da chuva
atravessam as paisagens, movendo-se
sobre pradarias e árvores profundas,
montanhas e rios.
Enquanto isso, alto no ar azul claro, os gansos selvagens
voltam para casa outra vez.
Quem quer que você seja, não importa quão solitário,
o mundo se oferece à sua imaginação,
chama você como aos gansos selvagens, bruto e excitante –
de novo e sempre anunciando o seu lugar
na família das coisas.

Após uma série de aulas sobre *close reading* e as formas de aplicar estratégias para leituras de contos e poemas, lemos coletivamente o poema de Oliver, destacando primeiras impressões sobre sons, imagens, metáforas, relação do título com o texto e simbologias presentes no texto. Produzimos então um primeiro parágrafo coletivo e preliminar, do que viria a ser parte do ensaio que cada estudante produziria individualmente. Encorajei a turma a revisar e modificar o parágrafo da forma que achassem melhor e a desenvolver o restante do texto. O parágrafo dizia: “O poema *Wild geese*, de Mary Oliver, é muito complexo. Há muitas possibilidades de interpretação. Metaforicamente, o eu-lírico está dizendo que podemos ser nós mesmos e que a vida continua a despeito dos desafios que podemos encontrar. Os gansos metaforicamente representam a natureza de alguém e seu

desejo de ser. Estes são pássaros que voam em grandes grupos e não têm muito talento para o voo”.⁵

Após o trabalho com a noção de crítica, a ser desenvolvida sobre algum aspecto do texto, alguns dos comentários críticos que foram compartilhados nos ensaios se encontram abaixo, e os transcrevo em português:

O texto pode ser lido como um pedido de ajuda de um amigo mais velho e sábio. Ele nos lembra que há um mundo maior do lado de fora da nossa existência. O poema chama a pessoa que lê como os gansos selvagens, que recuperam o sentido de coletividade, expresso ao fim do poema (Estudante A).

Refletindo sobre a altura do grasnar dos gansos, por que não podemos ser vocais como eles? Por que sofremos em silêncio? Devemos falar em voz alta sobre quem amamos e falar sobre as coisas que nos desesperam, haverá alguém para ouvir (Estudante B).

[...] gansos são animais que vivem em bando, o que nos lembra a ideia de viver como uma parte do mundo, em meio a uma grande família. É também interessante notar, que estes animais se movem em um V, numa organização que utilizam para manter o equilíbrio, e normalmente eles revezam, para que o animal que lidera o bando, descanse. Assim, o poema trabalha o sentido de pertencimento e comunidade (Estudante C).

Na terceira proposta de trabalho com poesia na sala de aula de línguas, trago a ideia do uso do poema como canal para exercitar a interpretação de textos. Uma das propostas que trabalhei nesse sentido, foi numa atividade com o poema “Alguns gostam de poesia, de Wislawa Szymborska. A ideia desta atividade foi pensar o que é poesia, refletir sobre a literatura da forma que nos é apresentada na escola e formular perguntas a partir do texto

⁵ “The poem «Wild geese», by Mary Oliver, is very complex. There are a lot of possible interpretations. In a metaphorical way, the lyrical self is saying that we can be ourselves and that life continues in spite of the challenges we may face. The geese are metaphorically representing one’s true nature and desire to be. They are loud birds that journey in big groups and are not very skilled in flying”.

poético. Nesta proposta, apresentei primeiramente o título do poema e pedi aos estudantes que imaginassem uma palavra ou uma imagem que pensavam que poderia aparecer neste poema. Depois, entreguei o poema transcrito em tiras, como se pode ver na figura abaixo. Em grupos, pedi que os estudantes montassem a forma que eles achavam que o poema se organizava. Algumas respostas diferentes surgiram, o que gerou discussões interessantes ao compararmos as soluções dos grupos com o texto original.

Figura 2. Texto de Szymborska em fragmentos

Alguns gostam de poesia (Wisława Szymborska)
Alguns - ou seja nem todos. Nem mesmo a maioria de todos, mas a minoria.
Sem contar a escola onde é obrigatório e os próprios poetas seriam talvez uns dois em mil.
Gostam - mas também se gosta de canja de galinha, gosta-se de galanteios e da cor azul, gosta-se de um xale velho,
gosta-se de fazer o que se tem vontade gosta-se de afagar um cão.
De poesia - mas o que é isso, poesia. Muita resposta vaga já foi dada a essa pergunta.
Pois eu não sei e não sei e me agarro a isso como a uma tábua de salvação.

Fonte: Proposta de atividade da autora

A partir da atividade, foi possível refletir sobre as múltiplas possibilidades de interpretação e de caminhos para se ler um texto poético. Um momento interessante desta última conversa foi quando falamos sobre a forma como o texto foi sentido e a percepção que os alunos tinham sobre a poesia / a leitura de poesia. Pensar sobre o sentimento evocado no texto foi uma importante adição ao exercício interpretativo diante de um poema. Audre Lorde, que dava aulas de escrita criativa de poesia, dizia que não podia ensinar alguém a fazer poesia. Na verdade, o que buscava na sua prática era uma aproximação entre pessoa leitora e texto poético, uma conexão com o sentido do texto a partir do sentimento provocado pelo texto: “Posso ajudar as crianças a reconhecer e respeitar a própria poesia; posso mostrar a um estudante como melhorar o que já está escrito – e com isso quero dizer especificamente aproximar o poema do sentimento que o poeta deseja evocar” (2020: 104).

Muitos destes momentos me chamam a atenção para a necessidade da formação leitora de poesia, mas também da construção de repertório e da possibilidade de identificação com textos poéticos. Um docente que trabalha com textos poéticos precisa ser, primeiramente, uma pessoa que lê poesia, que se interessa por esse gênero e compreende que as particularidades da poesia nos abrem caminho para trabalhos mais sensíveis e conscientes com a linguagem, tanto enquanto falantes, quanto como escritores e docentes.

6.2. Fora da página, dentro da página, na próxima página

No âmbito da formação de professores, no que tange a leitura de poesia e a atenção às possibilidades desse gênero textual também nas aulas de língua, penso que uma conscientização e relação com a poesia pode ser iniciada a partir da desconstrução de certas crenças sobre este gênero. Como pincelo na introdução, a crença de que a poesia é um gênero de difícil compreensão e até mesmo um gênero desconectado da realidade, abstrato demais e

difícil de alcançar, ainda pode ser ouvido e reproduzido por um grande número de estudantes.

Em sua importante pesquisa sobre crenças e ensino de línguas, Ana Maria Ferreira Barcelos discorre sobre a importância de estar consciente das crenças que nos cercam e que muitas vezes limitam o nosso fazer docente. Ela destaca:

A sala de aula não é somente o lugar para se aprender língua materna ou estrangeira. É também o lugar para se aprender a pensar sobre a aprendizagem ou sobre fatores desse processo, como as crenças, os estilos e as estratégias de aprendizagem e suas mudanças. [...] É preciso que eles [estudantes] tenham oportunidade de tomar consciência do que acreditam a respeito de linguagem, aprendizagem e ensino de línguas, pois isso pode se repercutir no seu desempenho, na sua futura abordagem como professor, enfim, na sua própria identidade como professor de línguas (2007: 131).

Longe de propor caminhos teóricos e objetivos para a desconstrução de crenças sobre poesia na sala de aula de língua, com este trabalho desejo sugerir o caminho do contato e da relação com o texto poético. Penso que este contato se inicia na nossa prática leitora e pode ampliar as possibilidades do nosso fazer docente. É nessa construção a cada leitura, descoberta, identificação ou não identificação com determinados textos, que se formam outras possibilidades de leitura e que se amplia a relação com a linguagem. Fora da página, dentro da página e na próxima página, a reinvenção do nosso fazer docente pode tomar da poesia o ânimo para a criatividade, a força para a desautomatização de práticas engessadas e a atenção para a “intenção e intensidade” (Oliver 1994: 16) com a qual fazemos, pensamos e ensinamos a língua.

Referências bibliográficas

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Vol. 7, n. 2, 2007. Disponível em: www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/. Acesso em 28 out. 2024.

EAGLETON, Terry. **How to read a poem**. Malden: Blackwell, 2007.

FIGLIOLO, Gustavo. Ensino de línguas estrangeiras: a poesia como recurso didático. **EntreLínguas**, Vol. 2, n. 1, 2016, p. 125-142. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8281/5897>. Acesso em 28 out. 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23a ed. São Paulo: Cortez, 1989, p. 9-14. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em 28 mar. 2024.

hooks, bell. A língua. In: hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013, p. 223 - 233.

_____. Conversação. In: hooks, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. Tradução de Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020. p. 80-86.

LORDE, Audre. A poesia não é um luxo. In: LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Tradução de Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 45-49.

_____. A poeta como professora - a humana como poeta - a professora como humana. In: LORDE, Audre. **Sou sua irmã**:

escritos reunidos. RIBEIRO, Djamila (org.). Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Ubu Editora, 2020, p. 103-105.

NEWFIELD, Denise; D'ABDON, Raphael. Reconceptualising poetry as a multimodal genre. **TESOL Quarterly**, Vol. 49, n. 3, 2015, p. 510-532. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/i40160076>. Acesso em 6 abr. 2024.

_____, MAUNGEDZO, Robert. Mobilising and modalising poetry in a Soweto classroom. **English Studies in Africa**, Vol. 49, n. 1, 2006, p. 71-93. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00138390608691344>. Acesso em 6 abr. 2024.

OLIVER, Mary. Imitation. In: OLIVER, Mary. **A poetry handbook: a prose guide to understanding and writing poetry**. Boston: Mariner Books, 1994, p. 13 - 18.

_____. Wild geese. Tradução de Yasmin Nigri. **Revista Caliban**, 2019. Disponível em: <https://revistacaliban.net/gansos-selva-gens-poema-de-mary-oliver-96e646f3cc97>. Acesso em 28 out, 2024.

RICH, Adrienne. A queima de papel em vez de crianças. In: RICH, Adrienne. **Que tempos são estes e outros poemas**. Tradução de Marcelo Lotufo. São Paulo: Jabuticaba, 2018. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8308583/mod_resource/content/1/Adrienne%20Rich%20-%20Poema%20-%20A%20queima%20de%20papel%20em%20vez%20de%20crian%C3%A7as%20%28bil%C3%ADngue%29.pdf. Acesso em 28 out. 2024.

SILVA, Layssa Gabriela Almeida e. Poesia na rede: as novas tecnologias no ensino de língua inglesa. **Polyphonia**, Vol. 22, n. 2, 2011. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/26680>. Acesso em 7 abr. 2024.

SZYMBORSKA, Wislawa. **Alguns gostam de poesia**. Tradução de Regina Przybycien. Disponível em:

<https://antoniocicero.blogspot.com/2013/04/wisawa-szymborska-alguns-gostam-de.html>. Acesso em 228 out. 2024.

_____. O poeta e o mundo - discurso do Nobel de 1996. In: SZYMBORSKA, Wislawa. **Um amor feliz**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.



7.

*STORY, STORY: TELL US A STORY.*¹

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO ENSINO- APRENDIZAGEM DE INGLÊS²

Vera Cabrera Duarte

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

Elizabeth M. Pow

(Faculdade São Bernardo do Campo)

Maria Aparecida Caltabiano

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)

¹ Título do capítulo faz referência à chamada ao ato de contação de histórias feito por David Heathfield para iniciar os seus eventos de contação de histórias. Cf. <<https://www.hltmag.co.uk/oct23/let-me-tell-you-a-story>> Acesso 23 de maio, 2024.

² Em nosso texto optamos pela alternância do português e inglês porque reflete a realidade em muitos contextos brasileiros e reflete também a importância do uso de ambas as línguas em sala de aula, onde há sempre uma preocupação do professor e do aluno em não se comunicarem corretamente em inglês por receio de julgamento.

“Todos temos uma história para contar, pois nascemos instintivamente com a capacidade de contar histórias. Como as histórias podem tocar o coração do aluno antes de sua mente, elas são reconhecidas como profundamente atraentes e motivadoras. O processo de construção de histórias na mente é um processo de criação de significado³
David Heathfield (2023)

Contação de histórias ou a arte de contar histórias, como se sabe, é uma atividade que tem sido utilizada no ensino de línguas há muitos anos, independentemente da metodologia recomendada nas diferentes épocas. Nos dias de hoje, o *storytelling* está também presente na área da psicologia, da comunicação, das artes, tais como cinema, teatro, literatura e do marketing. Dessa forma, a contação de histórias, nos abre um importante campo de trabalho e pesquisa interdisciplinar em sala de aula, que abordaremos adiante, com ênfase na psicologia da educação e no ensino de línguas, especialmente nos aspectos afetivos do processo ensino-aprendizagem de uma língua adicional. No nosso caso, nós, da área da educação, docentes há mais tempo na profissão e nossos colegas, certamente concordamos com o grande potencial dessa prática para criar um ambiente de aprendizagem motivador e significativo para os alunos, mesmo eles estando inseridos no mundo digital, rodeados de mídias. Se estimulados, envolvidos com suas narrativas, contando histórias, refletindo sobre si e suas próprias experiências, tendem a utilizar a língua, que estão aprendendo, de modo mais natural, atraindo a curiosidade dos colegas em sala e na plateia, quando em eventos diversos.

Em relação aos aspectos linguísticos da aprendizagem, o uso da contação de histórias envolve produção e compreensão oral,

³ Tradução nossa do original: “Everyone has a story to tell as we are instinctively born with the ability to tell stories. Since stories can touch students’ hearts before their minds, they are recognized as deeply appealing and motivating. The process of building stories in the mind is a meaning-making process.”

vocabulário, expressões, estruturas gramaticais, pronúncia, entoação, entre outros aspectos que podem ser considerados, sobre os quais iremos discutir no presente capítulo.

A contação de histórias proporciona conhecimento e engajamento com o diferente, com o “estrangeiro”, com o que nos surpreende em outras culturas, em outros ambientes. É através do compartilhar de diferentes elementos culturais, próprios de um povo, de uma comunidade, de uma família, que podemos nos conhecer melhor e desenvolver empatia e solidariedade em relação a outras pessoas.

Nosso foco será o ensino-aprendizagem de língua inglesa em curso superior, mas as ideias aqui discutidas podem ser adaptadas a diversos contextos educacionais, tais como educação infantil e de línguas em geral (alemão, espanhol, francês, italiano, português...) como primeira e segunda línguas. Por ser uma prática tão eficaz, é por isso mesmo recorrente e tema de várias pesquisas na área de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Em nossa revisão da literatura para elaborar o presente capítulo, encontramos perspectivas variadas sobre contação de histórias. As pesquisas podem contemplar procedimentos para o professor como contador de histórias, como na obra de Cameron (2001), destinada ao ensino de línguas para crianças entre 5 e 12, e no artigo de Dujmović (2006). Já nos trabalhos como os de Dilli Nunes e Morelo (2019), o foco é no papel do aluno como contador de histórias, no caso, em um curso de português como língua adicional para estrangeiros. Esta perspectiva é similar à nossa.

Historicamente, autores como Hill (1965), Byrne (1970), Byrne, Wright (1974), Underwood (1976), Kleber (1988), Wright (1995), tiveram notável importância para o ensino da língua inglesa nas décadas de 70 a 90 propondo uso de histórias - *storytelling* em práticas pedagógicas para compreensão e expressão orais. Os títulos das obras - *Advanced stories for reproduction; What do you think? Pictures for free oral expression; What a story! Listening Comprehension*, refletem o foco do ensino em momentos diversos: histórias para reproduzir, produzir e para ouvir.

Nas últimas décadas, Duarte (1996, 2015), Heathfield (2015, 2017, 2023) entre outros, têm trabalhado com contação de histórias como atividade didática e como objeto de pesquisa que, de certa maneira, refletem uma perspectiva complementar. Ao priorizar elementos como afeto, empatia e aspectos culturais, tais como folclore, lendas e contos, as histórias podem unir povos de todo o mundo. Heathfield (2023), ao apresentar seu curso *Creative and Engaging Storytelling for Teachers* (CrEST) afirma: “É difícil expressar quanta alegria acontece em um curso CrEST. É como se fosse um encontro intercultural de corações e mentes, uma celebração que ultrapassa fronteiras, um compartilhar espontâneo e criativo de inteligência e sabedoria do mundo todo”⁴.

Este capítulo está organizado em quatro partes: faremos inicialmente uma retrospectiva sobre o uso de contação de histórias em várias épocas e de estudos sobre o tema, trazendo autores que trabalham na área. Em um segundo momento, discutiremos aprendizagem baseada em projetos, seguida de um relato de experiências bem-sucedidas em duas universidades particulares de São Paulo, dentro do projeto *Storytelling: Engaging and Learning* (Contação de histórias: Engajamento e Aprendizagem), que é parte de um amplo projeto de pesquisa denominado “Living Drama e um olhar interdisciplinar em contextos de ensino e aprendizagem de língua inglesa: atividades teatrais em foco”⁵. Terminaremos o capítulo sinalizando caminhos para que a implementação da contação de histórias seja difundida em cursos de licenciatura, bem como em projetos de extensão, uma vez que língua, arte, interdisciplinaridade são temas indispensáveis para os nossos futuros professores na sociedade contemporânea.

⁴ Original: “It’s hard to express the sheer joy of a CrEST course. The course feels like an intercultural coming together of hearts and minds, a celebration beyond borders, a free and creative sharing of wit and wisdom from around the world.”

⁵ Projeto de pesquisa, certificado pelo CNPq, coordenado por uma das autoras, professora Vera Cabrera Duarte.

7.1. Túnel do tempo. Contação de histórias no livro didático e em práticas de sala de aula

A contação de histórias é uma condição humana e dizem ser tão antiga quanto o uso do fogo e são as histórias que ligam o passado ao presente e fazem a ponte para o futuro.

No ensino de línguas, poderíamos dizer que histórias têm sido trabalhadas de modos diversos; inicialmente, elas aparecem em pequenos textos em livros didáticos voltados para a aprendizagem da língua alvo, elaborados especialmente para o ensino de itens gramaticais, vocabulário e determinadas estruturas da língua. Em livros representativos de métodos como Gramática e Tradução e Método Direto, por exemplo, histórias, quando encontradas, são apenas pretexto para a descrição de imagens ou situações, para apresentação e exemplificação de um item gramatical específico, como referido.

As histórias simplificadas existentes em materiais didáticos podem ser também adaptações de obras da literatura⁶ e são destinadas à prática de compreensão, com questões de interpretação ou para serem traduzidas, dependendo do método. Em outro momento, os livros didáticos passam a trazer textos engessados, em que havia apenas a prática de substituir elementos da narrativa para formar uma “nova” ou recontar a história.

As histórias aparecem ainda em publicações voltadas especialmente para a prática das diferentes habilidades, como se pode notar nos títulos citados anteriormente: *Advanced stories for reproduction; Pictures for free oral expression*. Hill (1965), por exemplo, em sua obra destinada a nível mais avançado, traz pequenas histórias, com presença de imagens, para as quais são sugeridos, na Introdução do livro, procedimentos de uso: *Listening and Speaking, Listening and Writing, Reading and Writing*. O aluno ouve a história

⁶ *As aventuras de Tom Sawyer*, de Mark Twain, era um texto adaptado que fazia parte do material didático *Active English* utilizado na década de 70, por muitos anos, no Centro /União Cultural Brasil-Estados Unidos.

lida pelo professor e depois a reproduz oralmente ou por escrito ou pode também, se sozinho, fazer a leitura, fechar o livro e depois escrever o que lembrou. Do mesmo autor, no volume I *Elementary*, encontramos um pequeno "caso", seguido de perguntas de compreensão facilmente encontradas no texto; na sequência, uma proposta para escrever uma história, semipronta, relacionada ao texto inicial, em que se pede apenas para completar os espaços vazios com uma palavra (*Write this story. Put one word in each empty place. You will find all the correct words in the story on page 4*).

Outro objetivo nas atividades de produção oral e escrita era praticar tempos verbais no passado ou conectivos, com expressões como *then, after that, once upon a time, one day, when I was a kid...* próprias das narrativas. Entretanto, no uso real da língua, observamos que as histórias são contadas também no presente. Portanto, o uso das histórias como recurso pedagógico estava condicionado a ensinar estrutura e vocabulário, influência da perspectiva estruturalista da época, nas várias áreas da educação e ensino de línguas.

Com a abordagem comunicativa, a partir do final dos anos 70 e início dos anos 80, o foco deixa de ser somente no sistema e estrutura da língua, no léxico e regras gramaticais e passa a ser no significado, na comunicação. Para Canale e Swain (1980) e vários pesquisadores que discutiram o movimento comunicativo de línguas na época, deve existir uma combinação de ênfase na correção gramatical e na comunicação significativa.

De acordo com Leffa (2012):

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto. O léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando a realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade. Uma simples frase como

“Estou cansado” pode ser dita não apenas para revelar cansaço mas também para justificar um erro cometido, rejeitar um convite para jantar fora ou informar a alguém que se quer retirar da festa e voltar para casa (p. 397).

Claramente os materiais didáticos começam a refletir essa mudança, como se pode observar pelos títulos das publicações da década de 80. Livros como os de Klippel (1984) - *Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching* e Klebber (1988) - *Build your case: Developing listening, thinking, and speaking skills in English* trazem muitas sugestões para trabalhar com os alunos, com foco na fluência e na comunicação oral (ouvir, pensar, falar).

Nas orientações para o uso das atividades propostas, Klippel (1984, p. 4) faz uma observação importante, que nos remete a um dos processos de comunicação citado por Morrow (1981), quando ele discute abordagem comunicativa, que é o da lacuna de informação (*information gap*). Em uma comunicação real, em geral, ao fazer uma pergunta, uma pessoa desconhece alguma coisa que é conhecida pela outra. Klippel traz duas sugestões relacionadas a esse aspecto: deve-se trabalhar com atividades que existam lacuna de informação (*information gap*) e lacuna de opinião (*opinion gap*). As atividades onde há lacuna de informação levam os participantes a trocarem informação para encontrarem uma solução (por exemplo, reescrever um texto, fazer um resumo, resolver um problema). Atividades que envolvem lacuna de opinião (*opinion gap*) trazem textos com ideias polêmicas que levam os alunos a defenderem seus pontos de vista. Estão nessa categoria atividades em que os participantes compartilham sentimento em relação a experiências que têm em comum. Nessas atividades entra a contação de histórias...

Há nas propostas sugeridas por Klippel (1984: 130) uma lacuna de informação, mesmo que algumas delas sejam de certo modo direcionadas. Podem ser feitas em pares, individualmente ou em grupo, verdadeiras ou imaginadas. Por exemplo, o professor traz imagens recortadas de jornais e em grupos, os alunos devem

escrever uma reportagem (*newspaper report*); o professor distribui papéis com o início de uma sentença (*When I was a little boy/girl...; I used to have/ I would like to have...*) e os alunos devem continuar; e de modo semelhante, o professor distribui papeis para todos os alunos com um substantivo, um verbo e um adjetivo neles registrados e inicia uma “história”, os alunos devem continuá-la, utilizando as palavras pré-selecionadas (*chain story*). Revendo algumas sugestões de Klippel (1984), observamos que algumas delas certamente são e podem ser utilizadas até hoje em aulas de línguas.

Entretanto, outros fatores devem ser levados em consideração. Falar sobre si mesmo, lembra Klippel (1984: 6) não é fácil, mesmo para pessoas extrovertidas; se o ambiente não for amigável, se for hostil, o aprendiz terá receio de ser ridicularizado. O papel do professor é essencial para criar essa atmosfera tranquila e amigável, pois os alunos contarão a outros sobre seus sentimentos e preferências. Essas observações vão ao encontro de autores como Moskowitz (1978), Krashen (1982), Oxford (1991), Arnold (1999), que se preocupam com o cuidado, com o afeto, com a ansiedade e empatia. Novamente trazemos os títulos das obras que refletem o foco de suas pesquisas: *Caring and sharing in the foreign language class*, *Dealing with anxiety*, *Affect in Language Learning*.

Tal perspectiva foi amplamente influenciada pela vertente da psicologia humanista voltada à educação. Lembramos os trabalhos de Carl Rogers, o criador da Abordagem Centrada na Pessoa, especialmente o conceito e a relevância da aprendizagem significativa (1985). O aluno passou a ser o centro do processo ensino-aprendizagem, um olhar mais humanista tende a prevalecer, dando destaque especial ao componente afetivo no processo ensino-aprendizagem. A visão global do homem em oposição a uma fragmentada foi privilegiada e, em situação de sala de aula, tal perspectiva global buscou recuperar as emoções, os sentimentos, e, conseqüentemente, enriquecer o relacionamento interpessoal (Rogers 1959, 1985, Duarte 2004: 125).

Mas o que é aprender significativamente na perspectiva teórica de Carl Rogers e qual a sua relação com contação de histórias -

storytelling? Destacamos quatro dos dez princípios básicos da aprendizagem significativa apresentados por Mahoney (1976), citado em Duarte (1996). São eles:

1. Todo aluno tem potencialidade para aprender e tendência a realizar essa potencialidade. Aprender é inerente ao homem, envolve um potencial, uma capacidade interna de realização.
2. Todo aluno possui 'capacidade organísmica de valoração'. Em outras palavras, tem a capacidade de avaliar, em todas as suas dimensões humanas, quais escolhas fazer, em função das satisfações e insatisfações, diante das experiências vivenciadas.
3. Todo aluno manifesta resistência à aprendizagem significativa. Tal resistência indica um mecanismo regulador de defesa que é inerente ao ser humano e representa uma reação do organismo a mudanças, uma vez que aprendizagem significativa implica necessariamente em uma transformação. Dessa forma, entende-se que ao diminuir as ameaças, a resistência também tende a ser diminuída.
4. Se é pequena a resistência do aluno à aprendizagem significativa, então ele realiza sua potencialidade para aprender.

Dessa forma, a relação entre o aprender significativamente e a contação de histórias, conforme apresentada neste capítulo, se dá porque a proposta didática elaborada nos projetos apoia-se na busca de um ambiente favorável à abertura à aprendizagem, que ocorre quando há empatia, respeito às diferenças ou seja, quando *se leva em consideração os objetivos pessoais do aluno, dando ênfase ao aluno situado no seu momento histórico, determinado por um contexto socioeconômico, político, cultural e religioso* (Duarte 2002: 38).

7.2. Aprendizagem Baseada em Projetos. Por que projetos?

Como pontuamos anteriormente, a contação de histórias não é uma atividade recente, mas sua prática foi se transformando com o passar dos anos. Se historicamente, no ensino de línguas, o foco era no sistema da língua, na metodologia do professor e o estudante tinha uma atitude mais passiva, nos últimos anos, principalmente com o crescente uso das tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino, o foco passou a ser no aluno e em sua aprendizagem. Não o aluno isolado, mas inserido em seu contexto familiar, social e se comunicando com os pares, com o grupo e com o mundo.

Nesse sentido, trazemos aqui as palavras de Valente (2014), ao se referir às mudanças no ensino superior: “com relação à sala de aula, ela terá de ser repensada na sua estrutura, bem como na abordagem pedagógica que tem sido utilizada” (81). Para atender a esse “novo” aluno, estudiosos têm trabalhado com as metodologias ativas, entre elas, a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project Based Learning*).

Em Caltabiano e Duarte (2023)⁷, relatamos sobre experiências bem-sucedidas que temos feito em nossa universidade, nos cursos de Letras: Português e Inglês – Licenciatura em Letras: Língua Inglesa – Tradução Inglês/Português. No referido trabalho, os alunos desenvolveram projetos, com foco na interdisciplinaridade, linguagens, diversidade linguística-cultural e direitos humanos.

Mais uma vez, trazemos Valente (2017). Diz ele:

As metodologias ativas são entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa, o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas,

⁷ Apresentação oral no III Congresso Internacional Educare+Educere. Formação de professores para o século XXI, ocorrido online de 5 a 7 de dezembro de 2023. Publicação no prelo.

desenvolve projetos e, com isso, cria oportunidades para a construção de conhecimento. (p. 78)

Como prática pedagógica, a contação de histórias continua hoje, não como uma atividade isolada, apenas para desenvolver a produção oral, mas sim, como parte de um projeto, e, por isso, os procedimentos são diferentes. Os alunos, considerados protagonistas, são levados a pesquisar, buscar informações, trabalhar em grupo, compartilhar seus fazeres, tomar decisões, com a orientação do professor; há um planejamento que envolve muito trabalho individual e colaborativo, principalmente porque suas criações serão disponibilizadas em uma língua que estão aprendendo.

Entretanto, para que os discentes possam ter embasamento teórico para elaborar seus projetos, há um caminho a seguir: eles precisam ter conhecimento de língua, no caso, o inglês e saber o que e como falar. Há vários aspectos envolvidos, além dos já referidos; os alunos também aprendem sobre a estrutura da narrativa e a prosódia (entoação, pausas, pronúncia, ritmo).

Antes de discutir nossas experiências, retomamos as palavras de Celani (1996), citada em Cysne, Soares e Duarte (2007):

Vejo o professor de línguas como alguém envolvido em um processo de desenvolvimento decorrente da necessidade de satisfazer exigências internas, processo que Barnett (1994) chama de vir-a-ser (*becoming*), que leva à construção do *self* através do diálogo crítico e da reflexão mútua, com colegas, em uma comunidade de aprendizagem, em que o grupo encontra sua própria dinâmica, fazendo uso de modelos e arcabouços não constrangedores (Celani 1996).

A seguir, trataremos os passos de como foram feitos os projetos nas duas universidades participantes, que culminou com os *Storytelling Corner: Joint Events*, os quais contribuíram para a expansão de uma comunidade de aprendizagem. Em um primeiro momento, apresentaremos o **guia de percurso**, que indicou o

caminho da preparação das histórias compartilhadas em quatro encontros, em seguida, a organização e concretização do projeto.

7.3. Contação de histórias: experiências de aprendizagem baseadas em projetos – com a palavra, as professoras

Como referido, a contação de histórias é uma das práticas de produção oral no ensino de línguas, que ocorre dentro de disciplinas do curso de Letras: Português-Inglês. Entretanto, não é uma prática isolada, mas, sim, inserida em projetos anuais. *Storytelling: Engaging and Learning* foi um projeto realizado durante quatro semestres (2021-2022), nos quais os alunos dos cursos de Letras Inglês-Português de duas instituições particulares de São Paulo compartilharam suas histórias em quatro encontros semestrais⁸. As disciplinas *Língua Inglesa: Narrativas orais e sala de aula* e *Língua Inglesa: Oficina de prática oral*, por ocorrerem no início de um curso superior, por vezes suscitam estranhamento porque os alunos estão iniciando uma nova etapa da vida, que é a universidade. Ao mesmo tempo, as demandas das disciplinas trazem dificuldades para alguns, no que diz respeito à comunicação oral em língua inglesa. Assim, o projeto busca promover nos discentes o almejado engajamento e autoconfiança ao compartilhar experiências, ideias, valores e visões e explorar o potencial da narrativa e contação de histórias na aprendizagem e aprimoramento da língua inglesa.

7.3.1 O guia de percurso...

Para melhor compreensão do nosso planejamento, registramos aqui o guia de percurso que nos acompanha sempre que iniciamos uma turma. Como o próprio nome diz, é um guia que tem sido construído ao longo da implementação dos projetos.

⁸ *Storytelling: Engaging and Learning* foi também objeto de implementação e discussão de um projeto de extensão em uma das instituições.

A fim de trabalhar com os alunos, seguimos algumas etapas apresentadas no quadro abaixo, que podem ser adaptadas para o contexto de cada professor. Há perguntas direcionadas para auxiliar na elaboração das histórias e dicas/lembretes para levar os estudantes a um melhor desempenho ao contar suas histórias.

Quadro 1. Guia de percurso para contação de histórias (*Route guide to storytelling*)

<p>1. Atividade de aquecimento</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Contar histórias é divertido? ○ Qual é a sua experiência? ○ Você já ouviu histórias? ○ Quais e que tipos de histórias você lembra de ter ouvido? ○ Quem contou histórias para você? Fale um pouco sobre essa pessoa: nome, relação de parentesco ou amizade.
<p>2. Como uma história é estruturada?</p>	<p>As histórias são uma parte importante da nossa vida cotidiana. Elas têm um início, um meio e um fim.</p> <p>a) Como tudo começa? Qual é o cenário da história? Quem são os personagens? Que informações essenciais criam o clima?</p> <p>b) Como ela se desenvolve? Que incidente principal causa conflito na trama? Quando exatamente emerge o conflito? Quais tensões, suspense e emoções o conflito desperta?</p> <p>c) Como a história termina? Como o clímax é exposto? Como as tensões são liberadas? De que forma o conflito é resolvido? Que decisões são tomadas pelas personagens? Que mistérios são revelados e quais permanecem? Como os fatos se encaixam? Que sentimentos florescem (empatia, amor, compaixão, decepção, traição, enganos)?</p>

3. Construindo histórias: temas	Histórias pessoais, histórias folclóricas, contos de fada, lendas, fábulas, contos e histórias de ancestrais etc.
4. Aspectos linguísticos	
Fonética	Prosódia e pronúncia Preste atenção à pronúncia dos verbos regulares (/t/ /d/ /id/) e irregulares no pretérito simples e perfeito, assim como nos adjetivos
Gramática. Narrativas:	A sequência de eventos é a ordem em que eles ocorrem na história. É essencial que ocorram em ordem precisa para que façam sentido para o leitor e para o ouvinte. Geralmente, as histórias (nem sempre) são contadas no passado, pois descrevem eventos passados, como relatos pessoais Evite misturar o presente e o passado ao narrar eventos passados. Isso confundirá o leitor ou o ouvinte sobre quando o evento ocorreu.
Tempos Verbais e Advérbios Temporais (<i>Adverbs of time</i>)	Exemplos: Past simple - <i>We left on a rainy day.</i> Past continuous - <i>It was pouring down at midday.</i> Past perfect - <i>It had rained off and on for ten days when we arrived there</i> Past simple + past perfect - <i>When we got there, they had already left.</i> Past perfect continuous - <i>We had been waiting to escape for what seemed to us ages and ages.</i>

	Expressions of time - <i>last week, the day before yesterday, last month, in 2020, three weeks ago, all of a sudden, suddenly, out of the blue, in a nick of time.</i>
5. Lembretes	<p>Contar histórias é diferente de “ler histórias”. Mas lembre-se: escreva suas histórias e então prepare-se para CONTAR sua história.</p> <p>Utilize mapas mentais, desenhe suas histórias, use palavras-chave, faça um esboço para lembrar sua história.</p> <p>Pratique, grave, ensaie, trabalhe em pares, trabalhe em grupo – todos eles são elementos muito importantes para melhorar</p> <p>Pausas, contato visual, interações, linguagem corporal são essenciais na contação de histórias.</p>

7.3.2. Produto final: Eis o *Storytelling Corner* 1, 2, 3, 4

*Storytelling Corner: Joint Events*⁹ foram os encontros online realizados no período de 2021-2022, pela plataforma *Zoom*, em que os alunos contaram suas histórias para professores, alunos, amigos de ambas as instituições. Foram organizados da seguinte forma: as professoras fizeram inicialmente uma apresentação da atividade, explicando seus objetivos e embasamento teórico; na sequência, os alunos apresentavam suas histórias, enquanto os convidados tinham a tarefa de comentar o conteúdo, a organização e a forma da comunicação feita pelo apresentador. Os dias que precederam as apresentações eram cheios de ensaios, tutorias individuais e em grupos com os alunos, momentos produtivos de aprendizagem.

As atividades realizadas pela universidade 1 foram histórias pessoais, ligadas a objetos significativos para os alunos ou

⁹ Ver no anexo, cópia dos convites.

memórias de cenas inesquecíveis que serviram como meio de ilustração e inspiração¹⁰. Por exemplo, L. nos apresentou seu “tesouro precioso”, que chamou de “*my precious box*” e sua história foi sobre cada objeto que, delicadamente, tirava de uma caixa. Outra aluna trouxe a memória do primeiro dia de aula da faculdade e conta como superou a ansiedade e o constrangimento do início do curso universitário. A contação de histórias pessoais trouxe um compartilhar de vivências, de uma força tal, que foi capaz de estabelecer um clima mais favorável à aprendizagem significativa, conforme relatou outra discente; em suas palavras: *Achei muito interessante ouvir sobre os contadores de histórias presentes na vida de cada um e aprendi que o compartilhar histórias nos aproxima de quem conta.*

As palavras de um dos estudantes, ao final da sessão de contação de histórias, revela alegria, prazer e gratidão: *...estar ali olhando e contando como aquele martelo e aquele chaveiro são coisas importantes para mim... visitar o meu passado e ter noção de quanto a minha vida mudou e o quanto aqueles objetos também mudaram quem eu era para ser quem eu sou hoje em dia... Poder dizer o que eles significam para mim foi um grande desafio. Mas confesso que o nervosismo não se compara com o sentimento de nostalgia, de alegria que eu sinto por ser quem sou... muito obrigada por tanto e por tudo.* Outra aluna revela a importância da escuta empática dos colegas durante sua contação de histórias: *...Foi ainda mais envolvente ir apresentando e interagindo com as pessoas. Quando fizeram perguntas e comentários senti que as pessoas também estavam abertas a me escutar e serem receptivas em relação às histórias que eu estava contando.*

Compartilhar memórias não é considerada uma prática comum em sala de aula; porém, como apontado pelos participantes, pode ser de grande importância nas relações interpessoais, pois envolve dividir experiências, ideias e sentimentos. Os discentes passam a se conhecer e serem mais

¹⁰ Lembramos que os relatos foram todos em língua inglesa.

abertos a novos relacionamentos, além de desenvolver empatia no processo de aprendizagem.

Já a Universidade 2, em comemoração ao centenário da Semana de Arte Moderna, movimento artístico e cultural relacionado com a identidade brasileira, estimulou a criação de histórias de diversidade e identidade, em uma sessão intitulada *“This is who I am”*. Os alunos dividiram relatos sobre seus ancestrais indígenas, africanos, italianos, portugueses, espanhóis, assim como suas lutas e dificuldades. Na preparação feita em encontros semanais, ao longo de quatro semestres, os graduandos trocaram ideias, planejaram e as registraram. Trabalhando cooperativamente, escreveram suas histórias em ambas as línguas e apresentaram-nas aos participantes do evento. Ao concluirmos o projeto, em reunião com os alunos para refletir sobre o processo, foi salientada a mobilização de diversas competências e habilidades com relação à língua inglesa: o desenvolvimento da oralidade e da escrita criativa, o trabalho colaborativo, o planejamento das etapas do projeto, a familiarização com a literatura específica, utilização de recursos tecnológicos, bem como exploração de outras áreas profissionais em que é utilizada a contação de histórias..

De acordo com um aluno: *“Contar a minha história – com inadequações em ambas as línguas – me levou a valorizar quem eu sou e as minhas raízes”*. Outro aluno, entusiasmado com o projeto, criou espontaneamente uma narrativa, em inglês e português unindo todos os depoimentos dos colegas, propondo assim um fechamento.

A prática de narrativas orais, a criação de um website para postar as histórias gravadas e a proposta de um curso de extensão sobre contação de histórias foram alguns dos caminhos percorridos pelos graduandos de ambas as instituições. A devolutiva dos alunos apontou uma mudança gradativa: maior autoconfiança e desenvolvimento na habilidade de se comunicar em inglês.

Ao avaliarmos o projeto, o que foi feito em relação à preparação e concretização por meio dos encontros, acreditamos

que os objetivos foram alcançados. Os depoimentos dos alunos e da instituição 2 indicam os pontos positivos: os alunos puderam criar histórias pessoais de vir-a-ser (*becoming*) vividas nas aulas de língua inglesa, numa construção conjunta de um ambiente que promoveu um sentimento de pertencimento ao grupo, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da autenticidade de ação, como um comportamento intrinsecamente motivado e dirigido por escolhas pessoais e não por imposições. Nossa ideia era que a proposta provocasse a atenção e adesão ao desejo de saber, imaginávamos ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, na concepção de Rogers (1985) e foi o que aconteceu.

Este projeto conjunto resultou de ações que permitiram que os nossos alunos escolhessem seus objetivos, seus ritmos e os conteúdos compartilhados durante as apresentações de suas histórias. Com a proposta, oferecemos condições para que pudessem atuar de forma espontânea, a partir de suas escolhas e agissem de acordo com seu nível de competência da língua inglesa.

Relatamos aqui nossas experiências como um exemplo do que pode ser feito com contação de histórias por meio de um projeto. São ideias que podem ser adaptadas, pelo/a docente, de acordo com seu contexto, como acontece conosco, a cada turma que se inicia.

7.4. Conversando com futuros professores

O que dizer para os futuros professores e para os colegas? Para aqueles que estudam inglês em um país como o Brasil, com poucas oportunidades de interação verdadeira, é essencial criar espaços para que os estudantes possam vivenciar situações comunicativas reais e no caso da nossa proposta, levá-los a falar e a ouvir sobre situações que os afetam pessoalmente.

Como formadoras, temos a clareza de que nossos futuros professores dispõem atualmente de inúmeros recursos, via plataformas digitais para que, de forma autônoma, ampliem seus conhecimentos, sua competência linguístico-discursiva, sua fluência em língua inglesa. No entanto, sabemos também que o

contato face a face que acontece na e pela contação de histórias, a partir de um revisitar de experiências vividas, e de um ouvir empático em situação de sala de aula, indica o quão importante pode ser o afeto no processo ensino-aprendizagem.

Duas instituições, duas disciplinas diferentes e formadoras com objetivos comuns: o aprimoramento, aprendizagem da língua inglesa e um propósito de contribuir para o desenvolvimento do aluno como um todo, nas dimensões intelectual, emocional e cultural. Retomando Celani (1996), as nossas atividades buscaram satisfazer energias internas na busca da construção do *self* por meio de um diálogo crítico, reflexão mútua, formando uma comunidade de aprendizagem em que os alunos se sentiram acolhidos em suas tentativas de arriscarem-se. O ensino de línguas adicionais pode ter um papel importante na educação, em relação à cooperação e empatia. Como professores gostaríamos que nossos alunos fossem sensíveis em relação ao sentimento do outro e a avaliação indica que é o que aconteceu. No nosso entender, a contação de histórias - *storytelling* deixa de ser apenas uma atividade para aprimorar o conhecimento de uma outra língua, para ser também uma ação mais abrangente em atividades extensionistas que possam estreitar os laços entre universidade e comunidade.

Referências bibliográficas

ARNOLD, J. **Affect in Language Learning**. 4th ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2005 [1999].

BARNETT, R. **The Limits of Competence, Knowledge, Higher Education and Society**. Buckingham: SRHE and The Open University Press, 1994.

BYRNE, D. **Intermediate Comprehension Passages**. With recall exercises and aural comprehension texts. London: Longman, 1970.

_____.; WRIGHT, A. **What Do You Think? Pictures for Free Oral Expression**. London: Longman, 1974.

CALTABIANO, M. A.; DUARTE, V. C. **Aprendizagem baseada em projetos: o aluno como protagonista**. Apresentação oral no III Congresso Internacional Educare+Educere Formação de professores para o século XXI, PUC-SP, 2023. <https://eventos.pucsp.br/educareeducere2023/>

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CANALE, M.; SWAN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, Vol. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CELANI, M. A. A. **O perfil do educador do ensino de línguas: O que muda?** Mesa-redonda do 1º Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas – I ENPLE. Florianópolis, 1996.

CYSNE, A. E. M.; SOARES, M. F.; DUARTE, V. C. Aprendizagem de língua inglesa na universidade. **Claritas**, 13, 2007, p. 83-99.

DILLI NUNES, C.; MORELO, B. A contação de histórias no ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional. **Orientes do Português**, Vol. 1, p. 91-102, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.21747/27073130/ori1a9>>. Acesso 23 de maio, 2024.

DUARTE, V. C. **Aprendendo a aprender. Experienciar, refletir e transformar. Um processo sem fim**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado, 1996.

_____. Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem-sucedida. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança. Relato de um processo de reflexão e**

transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 37-54.

_____. Relações interpessoais: professor e aluno em cena. **Psicologia da Educação**, Vol. 19, 2004, p. 119-142. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/43348>>. Acesso 23 de maio, 2024.

_____. Teaching/Learning English as a foreign language: overcoming resistance through drama activities. Third 21st CAF Conference at Harvard, in Boston, USA. **Conference Proceedings** Vol. 6, n.1., 2015.

DUJMOVIĆ, M. **Storytelling as a method of EFL teaching**, 2006. Disponível em: <<https://hrcak.srce.hr/11514>>. Acesso 23 de maio, 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HEATHFIELD, D. **Storytelling with our students. Techniques for telling tales from around the world**. Peaslake: Delta, 2015.

_____. **Spontaneous speaking: Drama activities for confidence and fluency**. Peaslake: Delta, 2017.

_____. Let me tell you a story you haven't heard before: Setting up global online storytelling courses and coaching. **Humanising Language Teaching Journal**, 2023. Disponível em: <<https://www.hlomag.co.uk/oct23/let-me-tell-you-a-story>>. Acesso 23 de maio, 2024.

HILL, L. A. **Elementary Stories for reproduction**. Oxford: Oxford University Press, 1965.

_____. **Advanced stories for reproduction.** Oxford: Oxford University Press, 1965.

KLEBER, R. E. **Build your case: Developing listening, thinking, and speaking skills in English.** Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1988.

KLIPPEL F. **Keep talking. Communicative fluency activities for language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1982.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Vol. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MAHONEY, A. A. **Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers.** Tese de Doutorado, PUC-SP, 1976.

MORROW, K. Principles of communicative methodology. *In:* JOHNSON, K.; MORROW, K. (orgs.) **Communication in the classroom. Applications and methods for a communicative approach.** London: Longman, 1981.

MOSKOWITZ, G. **Caring and sharing in the foreign language class.** New York: Newbury House, 1978.

OXFORD, R. Dealing with anxiety: some practical activities for language learners and teacher trainers. *In:* HORWITZ, E. K., DOLLY, J. (orgs.) **Language anxiety from theory and research to classroom implications.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1991.

ROGERS, C. A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships as developed in client-centered framework. *In:*

KOCK, S. (org.). **Psychology of Science**, Vol. 3, New York: McGraw-Hill, 1959.

_____. **Liberdade para aprender em nossa década**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

UNDERWOOD, M. **What a story! Listening Comprehension**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

VALENTE, J. A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, número especial 4, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38645>>. Acesso 23 de maio, 2024.



_____. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (2017) (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

Anexo


Cartaz-convite para os encontros.

**Storytelling
Corner:**

 PUC-SP 1st joint event 

Undergraduates on teaching
English and Portuguese languages.

On Tuesday, October 5, 2021 | 8pm
Join us on Zoom: Meeting ID: 814 9614 8588.
Passcode: 643864



Professor
Vera Cabrera Duarte

Professor
Elizabeth Pow

www.livingdrama.com.br

Storytelling Corner:



PUC-SP

2nd joint event



Undergraduates in teaching
English and Portuguese languages.

On Tuesday, November 9, 2021 | 9pm

Join us on Zoom: Meeting ID: 811 4971 0486

Passcode: 486469



Professor
Vera Cabrera Duarte

Professor
Elizabeth Pow

www.livingdrama.com.br

Storytelling Corner:



3rd joint event



Undergraduates in teaching
English and Portuguese languages.

On Tuesday, May 31st, 2022 | 7:30pm - 9pm
Join us on Google meet



Professor
Vera Cabrera Duarte

Professor
Elizabeth Pow

www.livingdrama.com.br

Storytelling: Engaging and Learning



PUC-SP

4th joint event



Undergraduates in teaching
English and Portuguese languages.

On Tuesday, November 8th, 2022 |

7:30pm - 9pm

Link to be sent later



Professor
Vera Cabrera Duarte

Professor
Elizabeth Pow

www.livingdrama.com.br



8.

ATUALIZAÇÕES NA DISCUSSÃO ACERCA DO PAPEL DA TRADUÇÃO E DA MEDIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES DE LÍNGUA ALEMÃ

Ebal Santanna Bolacio Filho
(Universidade Federal Fluminense)

Anelise Gondar
(Universidade Federal Fluminense)

A formação de professoras e professores é uma tarefa bastante complexa, sendo construída através da aquisição de vários saberes que vão sendo agregados durante a graduação, em aulas e discussões teóricas, bem como nas disciplinas de estágio, onde os futuros docentes e as futuras docentes são confrontados de forma controlada com a realidade da sala de aula.

No caso da formação de professoras e professores de línguas estrangeiras, os saberes mobilizados para a formação inicial das/dos futuros docentes incluem o conhecimento linguístico da língua-alvo necessário para a o exercício do magistério, bem como conhecimentos sobre os países onde aquela determinada língua é falada, sejam eles de cunho factual e “objetivo” (dados sobre história, geografia etc.) ou de cunho imaterial, i.e. ligados ao que se

costuma chamar de cultura subjetiva (valores, rituais, interditos, tabus etc.)¹.

A discussão sobre o que é cultura e que “cultura” ensinar vem se desenvolvendo ao longo dos tempos, passando de uma cultura com “C maiúsculo” a uma cultura com “c minúsculo”. Como diz Kramersch:

Até a década de 1970, cultura era percebida como o componente do estudo de línguas relacionado ao letramento ou às áreas humanas de forma geral e estava associada ao método de ensino de línguas estrangeiras chamado Gramática-tradução. Nas décadas de 1970 e 1980, com a virada comunicativa no ensino de línguas, cultura se tornou sinônimo tanto de estilo de vida como de comportamentos cotidianos de membros de comunidades de fala que estão ligados por experiências, memórias e aspirações comuns. Em ambos os casos, as comunidades de fala eram compreendidas a partir do seu alicerce na nação, ou seja, no contexto nacional no qual uma língua nacional é falada por uma homogeneidade de cidadãos nacionais. (Kramersch 2017: 141)

Na área de alemão como língua estrangeira, as discussões sobre o que seria *Landeskunde* (o termo usado normalmente para se referir tanto à cultura objetiva quanto à subjetiva) são de longa data. Desde a década de 80, no material de ensino de língua alemã está presente a ideia de *interkulturelle Landeskunde*, que abrange os conceitos de Competência Intercultural/Comunicação Intercultural, os quais via de regra partem da definição de cultura de Thomas, que vê a “[...] cultura como uma sociedade, organização ou grupo onde a standardização da percepção, pensamento e valores influenciam os aderentes dessa mesma sociedade, proporcionando aos indivíduos um sistema/sentimento de pertença” (Thomas 1993 *apud* Silva 2020: 78)

¹ Na faculdade de Letras são oferecidas disciplinas de Língua e Literatura, bem como disciplinas relativas à Linguística Aplicada e disciplinas eletivas de Fonética e Cultura Alemã; à cargo da Faculdade de Educação, na UFF, estão as disciplinas de didática e metodologia de ensino.

Atualmente, uma das abordagens mais em voga na área é a *diskursive Landeskunde*, desenvolvida pelo prof. Klaus Altmayer da Universidade de Leipzig, baseada nos chamados *Deutungsmuster* (padrões interpretativos) oriundos do campo sociológico da investigação cultural. Para Altmayer, é importante abandonar um conceito de cultura de cunho essencialista, evidenciado na *interkulturelle Landeskunde* e pôr em relevo seu caráter híbrido, e o seu modo de funcionamento em rede. Segundo Altmayer (*apud* Silva 2020: 77):

A *Deutungslernen* [aprendizado por padrões] foca a atenção no indivíduo enquanto detentor de um processo singular de aprendizagem que é o produto da sua relação ou interação particular com o meio e com os *Muster* [padrões] disponíveis, sendo a questão da cultura/origem cultural enquanto marcador comportamental, muito relativizada.

Na sala de aula de língua alemã, muito frequentemente, a perspectiva intercultural depende das possibilidades contrastivas que constam do próprio livro didático. Com isso, analisar a temática da “cultura” no âmbito do ensino de alemão pressupõe levar em consideração os diferentes livros didáticos utilizados em cursos livres/ comerciais bem como no ensino superior, observando se as possibilidades e limitações do livro didático e, claro, a resposta oferecida por cada docente em termos de ampliação da discussão, crítica aos insumos oferecidos ou mesmo reprodução dos conhecimentos oferecidos pelo livro. Duas questões pertinentes surgem nesse contexto: que conhecimentos seriam necessários ao estudante brasileiro? Bohunovsky e Bolognini (2006: 4 *apud* Monteiro 2012: 215) fazem referência ao uso, no Brasil, de livros didáticos de grandes editoras e criados para um mercado mundial, indistinto, e que, assim, contrastivamente não promoveriam condições para uma abordagem de fato que permitisse ao aluno, sobretudo ao aluno brasileiro, tão distante geograficamente da Alemanha, fazer um exercício realmente

contrastivo e intercultural de reflexão da própria realidade em face dos conteúdos de língua e cultura veiculados pelos livros.

E a outra questão relacionada à primeira: quais seriam os caminhos para uma abordagem contrastiva da língua e cultura que de fato possam oferecer insumos às graduandas e graduandos para, não apenas refletirem criticamente a relação entre língua e cultura, mas também possam desenvolver atividades em sala de aula que fomentem a sensibilidade intercultural, levando também a ganhos em termos de competência linguística? Essa última questão nos leva ao tema deste artigo: a tradução e a mediação linguística como ferramentas pedagógicas valiosas para o aperfeiçoamento linguístico e para a sensibilização intercultural no ambiente da sala de aula.

8.1. Cultura, Tradução e ensino de línguas

A temática de que trata o artigo em tela está ligada a essas discussões sobre cultura e interculturalidade, ainda que se pense em primeira linha em sua aderência à formação “puramente” linguística de futuras e futuros docentes de língua estrangeira.

Como se sabe, língua e cultura(s) são indissociáveis, e não se admite modernamente um aprendizado estanque, i.e. de uma língua fora de seu contexto social, sem levar em consideração questões relativas à(s) sociedade(s) em que o idioma é falado.

Como foi mencionado no início deste artigo, a noção de cultura com “C maiúsculo” está muito ligada principalmente ao método (ou abordagem) de Gramática e Tradução, que foi o método corrente no ensino de línguas estrangeiras até pelo menos o final do século XIX e que era baseado na tradição do ensino das línguas ditas “mortas”, clássicas, como latim e grego na Europa, cujo aprendizado não requeria a mobilização das quatro habilidades que são normalmente as reconhecidas hoje em dia (falar, ler, escrever, ouvir), uma vez que a aprendizagem dessas línguas não previa competência oral.

Para o Método Gramática-Tradução, o que importava era compreender a estrutura e a lógica da língua-alvo através do conhecimento de suas regras, sendo necessária para isso a comparação com a língua materna. A tradução tinha então um papel fundamental para o aprendizado do idioma estrangeiro.

Ainda que Leffa (2016) afirme que já existam provas da presença do método (ou abordagem, como ele prefere) Direto no século XVI, costuma-se situar seu surgimento no final do século XIX, com o surgimento p.ex. das escolas Berlitz em 1878 nos Estados Unidos e sua implementação em países europeus como Bélgica, França e Alemanha no final do século XIX (Leffa 2016: 24-25). O método Direto se opunha radicalmente à tradução como elemento basilar do processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e preconizava que toda a aula se desse na língua alvo.

O método Direto foi a base dos métodos Audiolingual e Audiovisual, que se desenvolveram mais adiante no decorrer do século XX. Nesses métodos, nota-se um distanciamento ainda maior em relação ao método de Gramática-Tradução no que se refere p.ex. às temáticas, voltadas mais ao cotidiano das/dos aprendizes.

A partir da década de 70, começa a surgir a abordagem ou método comunicativo, que foi muito influenciado pelo advento da Pragmática. Até hoje, praticamente todos os cursos de idiomas se apresentam como sendo “comunicativos” - mesmo que na prática não o sejam. À ideia de competência comunicativa do método comunicativo foi acrescentado com o tempo o conceito de competência intercultural.

De um modo geral, costuma-se afirmar que todos esses métodos ou abordagens que surgiram após o método Gramática-Tradução têm em comum o fato de se distanciarem da chamada cultura com “C maiúsculo” para se aproximarem da linguagem e de temas do cotidiano e preconizarem o repúdio ao uso da língua materna na sala de aula - e com isso também à tradução como instrumento de ensino-aprendizagem. Será que é isso mesmo?

Vale lembrar que as abordagens aqui citadas se sucederam no tempo mas não desapareceram completamente; talvez fosse mais acurado dizer que houve um continuum no desenvolvimento da área de ensino de línguas, em que conhecimentos antigos não são apenas rechaçados e esquecidos.

Neste contexto, Evangelista (2019) afirma em sua pesquisa sobre o uso de atividades de tradução no ensino de alemão que “(...) a tradução sempre teve um lugar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE e que esses estudos trazem inúmeras propostas para sua utilização.”(Evangelista 2019: 26) A pesquisadora diz ainda que:

Ao buscar identificar características de métodos e abordagens de ensino de LE anteriores, observou-se que as atividades mais antigas analisadas apresentam maior semelhança com proposta adotadas na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Idade da Razão (no MGT). Entretanto, é necessário destacar que essas atividades possuem características mistas e, portanto, podem ter sido também influenciadas por perspectivas adotadas em abordagens mais recentes. Observa-se, além disso, que a maior parte das propostas analisadas é acompanhada por orientações didático-metodológicas que permitem sua utilização por outros professores. Pode-se destacar ainda, nas atividades de tradução, a presença de características das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu, trazendo uma aproximação maior com as concepções adotadas nos períodos conhecidos como a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural. (Evangelista 2019: 26)

A tradução nunca foi, portanto, realmente banida do ensino de idiomas. Um bom apanhado do que se entende por tradução e um breve resumo da presença da tradução no ensino de alemão no Brasil nos oferece Bohunovsky (2011). A autora (Bohunovsky 2011: 210-213) define quatro tipos de uso do termo tradução no ensino de língua alemã a partir de sua pesquisa bibliográfica, sobre os quais passamos a discorrer adiante.

8.2. Tipo de tradução segundo Bohunovsky (2011)

A pesquisadora (Bohunovsky 2011: 210-213) analisou vários trabalhos que tratavam de tradução no ensino de língua alemã publicados no Brasil e discutiu o que os vários autores chamavam de “tradução”, chegando à seguinte classificação após sua análise dos textos:

- *Tradução de palavras soltas*: semantização de vocabulário;
- *Tradução pedagógica*: conscientização de estruturas gramaticais;
- *Tradução como estratégia comunicativa*: mediação linguística;
- *Tradução como exercícios de aprendizagem crítico-reflexiva e intercultural*

A *tradução de palavras soltas* é algo que acontece muitas vezes no início do aprendizado de uma língua estrangeira, quando a semantização de um novo vocábulo na língua estrangeira ocorre de forma direta. Ao ser apresentada à/ao aprendiz a palavra *Erdbeere* em alemão - na falta de uma imagem que ilustre imediatamente o sentido de “morango” em português - pode-se simplesmente dizer o correspondente na língua materna ou em outro idioma, via de regra o inglês, em grupos com aprendizes com línguas maternas diversas, ao invés de se passar a uma descrição ou uma perífrase em alemão do tipo “Trata-se de uma fruta vermelha, muito consumida com creme chantilly e utilizada para confecção e decoração de bolos e tortas”, que seria muito mais complexa e demorada.

A chamada *tradução pedagógica*, preconizada por Welker (2003) baseando-se em Lavault (1985), que consiste no uso de exercícios de tradução com fins pedagógicos para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira e que deve levar a uma maior conscientização de estruturas gramaticais por comparação.

Souza (2017) discute propostas feitas por vários autores sobre a utilização de exercícios de tradução pedagógica na sala de aula de línguas estrangeiras; propostas essas que vão desde exercícios

de frases pretensamente “soltas” e de autotradução de textos escritos em língua materna, passando por exercícios de tradução oral (interpretação) até atividades de tradução audiovisual.

A pesquisadora parte também de sua própria experiência como professora de português para chineses e chega à conclusão que há espaço para exercícios de tradução na sala de aula de língua estrangeira, baseando-se também na atual dita “condição pós-método”, a qual prevê “[...] o uso de diferentes técnicas, métodos e abordagens de ensino-aprendizagem nas salas de aula, conforme as necessidades e interesses de alunos e professores” (Souza 2017: 199).

No *Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas Estrangeiras* (Europarat, 2001), encontramos a ideia de *mediação linguística* (*Sprachmittlung*, em alemão) como uma espécie de “quinta habilidade linguística” a ser adquirida, analogamente às habilidades de ler, escrever, ouvir e falar. Com o avanço discussões acerca do papel e relevância da mediação linguística na sala de aula de língua estrangeira, também a partir da publicação do *Volume Complementar* em 2018 (uma atualização do *Quadro Europeu Comum*), a ideia de mediação (agora já denominada não mais *Sprachmittlung*, mas *Mediation*) parece descrever um fenômeno linguístico-cultural mais complexo e intrinsecamente relacionado não mais agora às quatro habilidades linguísticas fundamentais, mas surge lado a lado a habilidades comunicativas como “recepção”, “produção” e “interação” (Reimann 2022: 38).

À luz do *Volume Complementar*, algumas críticas à mediação linguística em sala de aula, como por exemplo a dificuldade em mensurar o ganho linguístico real dos aprendizes, foram problematizadas pela literatura especializada (Reimann 2022). Reimann (2022), por exemplo, oferece uma visão mais acurada acerca dos limites e possibilidades do treino da mediação linguística em sala de aula e faz apontamentos muito interessantes acerca de tipologias de exercícios que podem ser usados em salas de aula de qualquer nível linguístico (Idem: 49 em diante). Há também registro de experiências de mediação linguística realizadas no âmbito da universidade, mas para atender a necessidades de

comunicação intercultural para além das quatro paredes da sala de aula (Gondar 2022).

A partir de Reimann (2018) e Gondar (2022), podemos concluir que há potencial para o desenvolvimento de atividades que confirmam à tradução e mediação, de forma geral, um papel importante na formação linguístico-cultural das nossas alunas e dos nossos alunos.

A tradução como exercícios de aprendizagem crítico-reflexiva e intercultural é algo que é defendido por autores citados por Bohunovsky em seu artigo, sendo o mais representativo segundo a autora Hargreaves:

O trabalho que mais se aprofunda nas relações entre língua, cultura e tradução é a dissertação de mestrado de Hargreaves (2004), intitulada *Além da língua: tradução e consciência crítica de cultura no ensino de línguas estrangeiras*. Hargreaves parte da premissa da “indivisibilidade” entre língua, cultura e tradução (2004: 34) e argumenta que “nenhum processo de aquisição ou aprendizagem de outra língua deverá tentar excluir um desses elementos” (2004: 34). De acordo com esse autor, “quando se fala em dificuldades da tradução ou de elementos intraduzíveis, trata-se, em geral, de aspectos culturais” (2004: 39). (Bohunovsky 2011: 213)

Esse tipo de exercício de “tradução intercultural” já foi comprovado em projetos universitários ligados à língua alemã, levados a cabo em universidades brasileiras, como é o caso do Projeto Vice-Versa da UERJ (Bolacio Filho; Moura, 2016), do qual resultaram publicações com traduções de lendas dos irmãos Grimm feitas por graduandos sob a orientação dos dois professores.

A última definição acima – aprendizagem crítico-reflexiva – é aquela que melhor expressa o trabalho feito pelo grupo *Vice-Versa*, principalmente no que tange a consciência acerca da própria cultura alcançada através da prática da tradução. Para tanto, são necessários conhecimentos sobre conceitos oriundos de distintas esferas do saber como os estudos culturais e literários e noções

provenientes da antropologia, da história e da sociologia para que se forme um amplo espectro que complementa a formação do aluno de Letras – queira ele seguir carreira como professor de línguas ou como tradutor. Nesse sentido, reiteramos que o projeto *Vice-Versa* não tem o objetivo de ser um projeto profissionalizante, mas sim um facilitador na formação profissional do futuro profissional de Letras entendido hodiernamente como um mediador cultural (Bolacio Filho, Moura 2016: 61).

As discussões sobre o uso de tradução, mediação e interpretação no ensino de línguas estrangeiras, e mais especificamente no ensino de alemão no Brasil, ainda estão muito presentes em nossos dias, como comprova o dossiê temático *Mediação, tradução e interpretação no ensino de alemão como língua estrangeira/segunda língua* da revista de estudos germanísticos *Pandaemonium Germanicum* da USP, que foi lançado em 2022 e organizado por Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Maria Cristina Evangelista e Tito Lívio Cruz Romão. Nesse dossiê, há trabalhos que tematizam, p.ex. o senso comum sobre mediação/tradução durante a formação de docentes de LE, de Ruth Bohunovsky, a ideia de mediação no *Companion Volume* do *Quadro Comum Europeu* e suas consequências para as aulas de línguas, de Daniel Reimann, ou ainda experiências práticas de um projeto com estudantes de Letras português-alemão, de Carina Schumann e Fabiana Macchi.

Outros artigos abordam questões como a tradução para legendagem e aprendizagem de alemão como língua estrangeira, de Ebal Sant'Anna Bolacio Filho, Maria Eduarda Reinheimer Moraes, Dionelle Araújo e Gabriela de Mendonça Mello e a tradução intercultural como sensibilização para aspectos culturais no ensino de alemão, de Adriana Borgerth Vial Corrêa Lima, Roberta Cristina Sol Fernandes Stanke.

A grande variedade de temas presentes nos artigos desse número recente da revista mais importante da área de germanística do Brasil demonstra a vitalidade e a atualidade das discussões

sobre esse assunto e sua relevância para a área de ensino de alemão como língua estrangeira.

8.3. À guisa de conclusão

O presente texto teve como objetivo principal a apresentação de atualizações na teoria e prática da inserção de elementos da área da tradução e mediação linguística no dia a dia da formação de professoras e professores de alemão no Brasil.

Iniciamos o texto problematizando a noção de cultura, tão importante para o ensino de uma língua estrangeira, por meio da discussão exploratória acerca das diferentes concepções do termo. Em seguida, desmembramos a ideia unívoca de tradução, fazendo menção às atualizações no campo da pesquisa e da prática docente que evidenciam que há um espaço reservado à tradução nas metodologias mais atuais de ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira e que teorias e práticas de mediação linguística adensam as possibilidades de aperfeiçoamento linguístico em sala de aula e também de sensibilização e capacitação na área da comunicação intercultural, podendo ter efeitos benéficos para aprendizes de uma língua estrangeira também fora da sala de aula.

Por fim, realizamos um apanhado das publicações na área de tradução e mediação mais recentes - essas publicações apontam os direcionamentos de pesquisa atuais, evidenciando que temáticas relativas à digitalização e também aos potenciais da Inteligência Artificial estão no radar de pesquisadores e pesquisadoras da área de ensino-aprendizagem de língua alemã.

Referências bibliográficas

ALTMAYER, Claus. Von der ‚interkulturellen Kompetenz‘ zum ‚kulturbezogenen Deutungslernen‘. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: SCHULZ, Renate A., TSCHIRNER, Erwin (orgs.). **Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language**. München: Iudicium, 2008, p. 28-41.

BOHUNOVSKY, Ruth. A tradução no ensino de línguas: vocabulário, gramática, pragmática ou consciência cultural?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Vol. 50, n. 1, 2011, p. 205-217.

BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Do Método ao Pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**. Vol. 1, n. 1, 2021.

_____.; EVANGELISTA, Maria Cristina Reckziegel Guedes; ROMÃO, Tito Lívio Cruz. Mediação, tradução e interpretação no ensino de alemão como língua estrangeira/segunda língua: introdução ao dossiê temático. **Pandaemonium Germanicum**. Vol. 25, n. 46, p. 1-11, 2022. DOI: 10.11606/1982-883725461. Disponível em: www.revistas.usp.br/pg/article/view/194999 Acesso em: 19 set., 2024.

_____.; MOURA, Magali dos Santos. Vice-versa: relações interculturais na prática –um projeto interinstitucional na área de tradução entre universidades brasileiras e alemãs. **Revista Graphos**, Vol. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/graphos/article/view/32161/16705>. Acesso em 12 set., 2024

EUROPARAT. **Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen**. Berlin: Langenscheidt, 2001.

EVANGELISTA, Maria Cristina R. G. Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, Vol. 22, n. 38, 2019, p. 1-30.

DOI: 10.11606/1982-883722381. Disponível em: www.revistas.usp.br/pg/article/view/158857 Acesso em: 09 set., 2024

GONDAR, Anelise F. P. Sprachmittlung im Klassenraum: Theoretische Befunde und Anwendungsmöglichkeiten von Übungen aus der Dolmetschausbildung als Sprachmittlungswerkzeug im Rahmen der DaF-Ausbildung. **Pandaemonium Germanicum**, Vol. 25, n. 45, 2022, p. 66-82.

DOI: 10.11606/1982-8837254566. Disponível em: www.revistas.usp.br/pg/article/view/191491. Acesso em: 30 out., 2024.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, Vol. 12, n. 3, 2017, p. 134-152. Disponível em <https://doi.org/10.1590/2176-457333606> Acesso 09 set., 2024.

LAVAUULT, Elisabeth. **Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire**. Paris: Didier Érudition, 1985.

MONTEIRO, Maria J. P. Deutsche Fachsprachen: alte und neue Erfahrungen mit dem Begriff ‚Kultur‘ in den Geisteswissenschaften und im Bereich Deutsch als Fremdsprache. **Pandaemonium Germanicum**, n. 11, 2007, p. 111-124. DOI: 10.11606/1982-8837.pg.2007.62142. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/62142> . Acesso em: 30 out., 2024.

REIMANN, Daniel. Sprachmittlung–Mediation: Welche Konsequenzen für die Praxis aus dem Companion Volume? Eine curriculumanalytische Untersuchung und theoretisch-konzeptionelle Modellierungen für den Fremdsprachenunterricht.

Pandaemonium Germanicum, Vol. 25, n. 46, 2022, p. 34-56. DOI: 10.11606/1982-8837254634. Disponível em: www.revistas.usp.br/pg/article/view/195003. Acesso em: 30 out., 2024.

SILVA, Hugo Miguel Vieira Wilm da. **A interculturalidade e a transculturalidade no contexto do DAF (Deutsch als Fremdsprache) na época da pós-globalização: subsídios para uma abordagem pós-moderna de cultura**. Dissertação de mestrado. Universidade Aberta de Lisboa, 2020. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/9976>. Acesso em 09 set., 2024

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. **Revista EntreLínguas**, Vol. 3, n. 1, 2017, p.179-202. Disponível em: <https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>. Acesso 12 set., 2024

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? **Horizontes de Linguística Aplicada**, Vol. 2, n. 2, 2003, p. 149-162,.



9.

ENSINO DE LITERATURA FRANCÓFONA CONTEMPORÂNEA NO ENSINO DE LÍNGUAS: CONSIDERAÇÕES EM TORNO DO *FOU LITTÉRAIRE* PARA A LEITURA ACADÊMICA

Joice Armani Galli
(Universidade Federal Fluminense)

O presente capítulo propõe problematizar uma discussão pertinente para os Estudos da Linguagem no que diz respeito aos processos de ensino-aprendizagem e de pesquisa entre língua e literatura. Resultado dos binarismos herdados da Era Moderna¹, como público x privado, direito x dever, tradição x inovação, relativo x absoluto, razão x emoção, a relação intrínseca entre língua e literatura tem recebido novos olhares ao longo dos últimos anos face à atualidade e emergência do tema. Não se trata de simples serviço instrumental que a análise linguística pode impingir ao debate de excertos literários escolhidos pontualmente,

¹ A abordagem didática tem estado presente desde o início dos tempos modernos, um período que se inicia aproximadamente a partir da invenção da imprensa, no século XV, e, no século XIX, tornou-se a base da educação obrigatória em massa. (Kalantzis, Cope, Pinheiro 2020: 83).

a fim de defender ideias pré-concebidas acerca de uma relação indubitavelmente inerente. O desafio está em problematizar relações entre a língua e o discurso literário não como mero recorte gramatical, utilizando a literatura a serviço do ensino da língua, mas tornando possível reconhecer a potencialidade de língua e literatura como expressões emancipatórias do conhecimento. O fluxo de consciência, as descrições, a voz do narrador, a progressão romanesca são alguns exemplos que permitem fazer do ensino de literatura no ensino de línguas estrangeiras e/ou adicionais (LE/Lad) um exercício relevante para a formação crítica de leitores. Ainda sobre os binarismos há pouco evocados, partilhamos a provocação de Pinheiro-Mariz e Sales (2017: 07):

As reflexões aqui colocadas ressaltam essa problemática entre língua e literatura pela ótica da contemporaneidade, sem deixar de resgatar o fato de que não se trata de uma corrente nova ou modismo, pois quando buscamos nas gavetas da memória, encontramos nos anos finais da década de 60, a emblemática fala de Jakobson (1969: 162): “Se existem alguns críticos que ainda duvidam da competência da Linguística para abarcar o campo da Poética, tenho para mim que a incompetência poética de alguns linguistas intolerantes tenha sido tomada por uma incapacidade da própria ciência linguística”.

Acrescente-se à citação o fato de se terem acentuadas as dificuldades que envolvem a formação literária durante e após o período pandêmico devido à restrição sanitária que tornou ainda mais precárias as condições estruturais de ensino no espaço público, notadamente para os processos de ensino-aprendizagem de línguas e da literatura. Além das dificuldades reconhecidas pelo atual contexto para o acesso ao livro, seja ele físico ou virtual, o fato é que a sociedade da (des) informação dos séculos XX e XXI, saturada pelo que Guy Debord anunciou ao final dos anos 60 como a sociedade do espetáculo, levam à facilidade de acesso ao resumo de um livro, a um seminário pronto sobre um determinado tema de tal obra (vide Chat GPT), furtando ao/à leitor(a) o prazer da

descoberta oportunizado pela leitura literária. Do caminho trilhado pela cognição, pelas relações sensoriais, pela trajetória de sua individualidade no universo da literatura, pelo que relacionamos aqui com o Letramento em Línguas (Camelo, Galli 2019) é surrupiado ao/à leitor(a) o despertar para a sobreposição de camadas que um discurso literário pressupõe seja como intertexto, seja como recurso linguístico. Nesse sentido, pensamos que discorrer sobre o ensino de literatura francófona contemporânea no ensino de línguas seja um debate importante para a vida universitária principalmente em tempos de *fake news* e de superinformação, pois

[...] compartilhamos o fato de que discorrer sobre línguas implica compreendermos a complexidade do que seja perspectivar o sujeito na velocidade da era tecnológica e no assombroso volume de informações que a sociedade contemporânea impõe [...] (Galli *et al.* 2023: 300).

Por ora, gostaríamos de explicitar que inúmeras são as razões que poderiam delimitar o recorte que pretendemos dar ao presente capítulo, mas é preciso organizar tal escrita justamente para não sermos capturados pelo excesso de informação que mais satura, deforma do que efetivamente forma. Isso posto, optamos por discorrer sobre a provocação evocada em citação anterior, buscando problematizar a relação (in)tensa entre língua e literatura. Propomos assim partir de uma análise do Francês enquanto Língua Estrangeira (FLE), mais especificamente em sua vertente contemporânea para os estudos dessa língua: o *Français sur Objectif Spécifique (FOS)* para desenvolver algumas reflexões em torno do ensino de literatura no ensino de línguas. Nascido há mais de duas décadas, o *FOS*, conforme preconizado por Mangiante e Parpette em sua obra inaugural, de 2004, possibilita o estudo específico de uma área, durante um determinado tempo para atender a demanda de um grupo cujo perfil lhe seja característico. A partir de cinco pilares, quais sejam: a demanda de formação, a

análise das necessidades, a coleta e a análise dos dados, seguido da elaboração de atividades, o *FOS* permite que o trabalho com a língua francesa se debruce igualmente sobre os estudos universitários a partir do *FOU – Français sur Objectif Universitaire* (Mangiante, Parpette 2011), cuja ramificação/*filière* a ser exaltada neste capítulo é a literária.

O *FOU Littéraire* é uma das áreas específicas do *FOS* sobre a qual o grupo de pesquisa LENUFFLE² tem desenvolvido estudos nos últimos anos, especialmente no contexto de realização do *Choix Goncourt du Brésil* (CGB), que data de 2019. Associado a este trabalho, a adesão por parte da Rede nacional Idiomas sem Fronteiras - IsF/Francês ao curso “Introdução à leitura na literatura contemporânea francófona”, oferecido pela UFF desde 2022, repercute na discussão que o presente capítulo pretende realizar. Dessa forma, distribuimos a explanação em três grandes seções a partir dos preceitos do *FOU Littéraire* em seu diálogo com o Letramento em Línguas, o CGB e o IsF para encerrarmos com algumas ponderações acerca deste binômio, língua e literatura, tão abrangente quanto instigante.

9.1. *FOU Littéraire* e Letramento em Línguas: uma associação promissora

Conforme anunciado na introdução, o *FOU* sendo uma vertente do *FOS* oportuniza diferentes entradas na formação universitária enquanto campo de ação seja para pesquisa, seja para o processo de ensino-aprendizagem da língua francesa. Segundo Albuquerque-Costa (2016), ao tratar-se do estabelecimento de programas de formação linguística, a dimensão institucional é determinante para o bom andamento de um projeto de

² LEtramento ‘NUmérique’ da Fluminense para o Francês como Língua Estrangeira (<https://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/467257>)

internacionalização universitário³. Tal citação indica o fato de que há todo um movimento da universidade tanto de partida quanto de chegada para que processos de mobilidade atinjam bons resultados. A metodologia *FOU* considera o conjunto da preparação de candidatos à internacionalização, contemplando desde aspectos ordinários do dia a dia no *campus* quando de sua chegada à universidade francesa até a formação literária enquanto representação de mundo. Dessa forma, além dos aspectos culturais e de toda uma maquete curricular distinta entre a formação superior francófona e a brasileira, o *FOU* pode igualmente apresentar um desdobramento específico no que tange aos estudos literários. Apresentamos especial destaque sobre a literatura, pois a *démarche* proposta pelo *FOU Littéraire* permite que se vislumbrem diferentes camadas linguísticas que, por sua tessitura interna, revelam não somente um texto, mas a escrita textual de uma determinada cultura sob a perspectiva do seu contexto histórico, da crônica de sua época e do olhar preciso de um autor, parafraseando aqui Mangiante e Raviez (2015). Nesse sentido, o *FOU Littéraire* revela-se um espaço-tempo de múltiplas leituras que vão ao encontro de uma preparação significativa na formação superior, já que não parte de uma aplicação didática, mas de um despertar para leitura por meio do texto literário. Visa, assim, a mobilidade acadêmica, mas não é em absoluto seu objetivo central.

Outrossim, vale destacar o que afirmam Mangiante e Parpette (2016: 167), em seu texto intitulado *Le FOU: des dispositifs à la mise en oeuvre didactique*, sobre o fato de o *FOU* não ser meramente a aplicação de tarefas do cotidiano universitário, o que poderia ser feito inclusive na língua nativa dos estudantes, ressaltam os autores. O *FOU* consiste em uma metodologia que está imbricada nos mecanismos discursivos e linguísticos em funcionamento nas

³ “S’agissant de la mise en place de programmes de formation linguistique en langues, la dimension institutionnelle est déterminante pour la réussite d’un projet d’internationalisation universitaire” (Albuquerque-Costa 2016: 17)
Tradução nossa.

universidades, cujas características não poderiam ser extraídas de maneira independente para constituir o conteúdo de uma formação sob risco de comprometer tal processo⁴. Daí a pertinência na leitura acadêmica de textos literários por meio da *démarche FOU*.

Em vista disso, comentamos anteriormente acerca de elementos que caracterizam a sociedade do espetáculo, da informação, do excesso e do consumo, cujas demandas apontam necessariamente para a produção de um resultado final, um produto, uma quantidade no mercado de trabalho. Entretanto, a proposta de leitura acadêmica por meio do *FOU Littéraire* que discutimos aqui diz respeito especialmente a preparar o aluno para o mundo do trabalho, e não apenas para o mercado, para o desenvolvimento do senso crítico literário e não para a mera reprodução de opiniões estéticas acerca de obras da literatura francófona contemporânea. Em suma, a proposta está mais voltada para a qualidade de leituras que permearão sua formação superior, sobretudo consideradas as diferenças de abordagem universitária entre os dois países foco: Brasil e França, e que se aplica a grande parte dos países francófonos.

Trata-se igualmente de uma formação importante tanto para os alunos envolvidos no grupo de estudos do CGB/UFF quanto para os/as bolsistas do IsF/Francês/UFF, os quais se veem muitas vezes no lugar de, respectivamente, críticos literários e professores-*conceptualisateurs* de materiais didáticos pela primeira vez em sua formação acadêmica. Dessa forma, desde 2021, a UFF tem garantido um espaço de práticas de ensino, de reflexão e de formação linguística e literária do FLE, por meio da discussão do *FOU* nas leituras e debates do grupo de estudos e mais particularmente na elaboração dos módulos oferecidos na Rede IsF/Francês, conforme desenvolveremos mais adiante. O trabalho

⁴ “La méthodologie est imbriquée dans les mécanismes discursifs et linguistiques à l’oeuvre dans les cours universitaires et ne saurait être extraite de façon autonome pour constituer le contenu d’une formation” (Mangiante, Parpette 2016: 167). Tradução nossa.

centra-se particularmente em construir projetos que se fazem durante sua própria construção, as designadas ‘tâches évolutives’ (Mangiante; Parpette 2023), uma vez que das bases do FOS, o *FOU Littéraire* surge então justamente a partir de seu primeiro pilar, qual seja, demanda de formação, segundo levantamento realizado em 2019, cujos resultados podem ser verificados em duas produções acadêmicas recentes, quais sejam Albuquerque-Costa e Galli (2022) e Galli *et al.* (2023). Tal investigação foi ratificada durante e após o período da pandemia do covid-19, ou seja, 2020 e 2021, quando o grupo de pesquisa *Lenuffle* passou a refletir sobre a necessidade de promover discussões em torno da literatura francesa contemporânea junto à comunidade acadêmica uffiana. A partir de um questionamento realizado com os programas de pós-graduação de Ciências Humanas e Sociais foi possível constatar que a oferta de cursos de literatura francesa, que não abordassem exclusivamente os clássicos franceses e de uma literatura francófona-*monde*, seria oportuna.

Sendo assim, o grupo de pesquisa começou a elaborar módulos acerca de problemáticas que contemplassem a demanda indicada, nascendo um projeto de estudos dentro do eixo relativo à Literatura, Línguas e Sociedade, que, ao aperfeiçoar-se migrou para o eixo FLE: FOS/FOU como escopo mais pertinente de trabalho. O fato de estar à frente da coordenação pedagógica da Rede ANDIFES⁵ IsF/Francês na UFF, desde 2021, permitiu incluir o curso, intitulado ‘Introdução à leitura na literatura francófona contemporânea’, no Catálogo Nacional em 2023. A análise das necessidades, seguida da coleta e análise de dados tem acontecido em paralelo durante a realização desses módulos, cuja elaboração didática apresenta-se como um verdadeiro desafio dentro de uma engenharia de formação, conforme sugerem Mangiante e Parpette (2023). Vale ressaltar que tal engenharia de formação desenvolve-

⁵ ANDIFES: Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais e Ensino Superior.

se na realidade do ensino superior brasileiro, cujas características são distintas daquelas concebidas no continente europeu.

Sob tal perspectiva, entendemos juntamente ao Grupo Nova Londres (GNL) que

Assim como geopolíticas globais têm mudado, o papel das escolas também mudou fundamentalmente. Diversidade linguística e cultural agora são questões críticas e centrais. Como resultado, o significado da pedagogia do letramento mudou. Diversidade local e conexão global significam não só que não é possível haver um padrão, mas também que a habilidade mais importante que os estudantes precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe social; as variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; os discursos híbridos interculturais; a troca de código que frequentemente é encontrada dentro de um texto entre vários idiomas, dialetos, ou registros; os diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagens e objetos materiais. De fato, essa é a única esperança para evitar os catastróficos conflitos de identidades e de espaços que parecem prestes a explodir. (GNL 2021: 113)

Isso posto, compreendemos a relevância em fazer com que os Estudos da Linguagem sejam confrontados a situações cotidianas, em que a língua não é vista enquanto mero objeto, mas como o fazer-se no mundo e as LE/Lad em especial como práticas sociais. Daí a relevância em relacionarmos os preceitos do *FOU Littéraire* com o Letramento em Línguas, já que situados em contextos multiculturais e fluídos da contemporaneidade implicam o sujeito em sua experiência linguística e discursiva, pois, de acordo com Camelo e Galli:

A necessidade em debater a construção do conhecimento linguístico em línguas em nosso país é um tema bastante particular devido à série de variantes que a envolvem, desde fatos culturais até econômicos, constituindo um cenário político tenso. (2019: 160)

Da mesma forma cabe ressaltar que o referido grupo de pesquisa se encontra neste momento realizando o levantamento do perfil do público que tem caracterizado a frequência ao longo desses dois últimos anos no IsF/Francês, totalizando quatro semestres com duas ofertas em cada período, havendo assim oito turmas atendidas até o final de 2024. Por meio de um documento Google Forms, elaborou-se um questionário no qual foram vislumbradas questões relativas inicialmente a dados gerais da população estudada. A seguir, buscou-se levantar elementos relativos às expectativas em realizar tal formação e por fim, o formulário previa um espaço auto avaliativo para discorrer de forma dissertativa sobre seu conceito linguístico, literário e suas perspectivas na continuidade de estudos dessa natureza. Trata-se de dados relevantes que ajudarão a aprimorar os demais módulos em construção na tentativa de termos cada vez mais alunos inscritos. Abordaremos com mais atenção os módulos e o quantitativo de estudantes quando adentrarmos na seção do IsF/Francês.

No entanto, ainda sobre esse assunto, vale sinalizar que não são utilizados manuais, uma vez que nenhum material didatizado estaria em conformidade à especificidade deste público (Galli *et al.* 2023). Os módulos são elaborados à luz da metodologia *FOU*, mas também com base na discussão sobre o que significa ensinar e aprender línguas em contextos pós-coloniais e críticos como se entende o trabalho com as linguagens, a exemplo do que reivindicam Galli e Lagares (2024), no *Dossiê políticas linguísticas para o multilinguismo no sul global*, cujas referências completas se encontram ao final deste capítulo e que remetem para a pertinência do trabalho com as línguas situado de forma histórica enquanto uma ação glotopolítica. Sob tal perspectiva, vejamos a seguir como nasceu a concepção de tais módulos e sua fonte literária no âmbito de uma premiação reconhecida internacionalmente.

9.2. *Choix Goncourt du Brésil* – CGB

Em fevereiro de 2019, por iniciativa da Embaixada da França, foi proposto a cinco universidades públicas, quatro federais e uma estadual, a saber: UFF, UFMG, UFPE, UnB e USP um projeto literário, cuja dinâmica caberia a cada instituição desenvolver, a fim de indicar estudantes para comporem o júri nacional de eleição da melhor obra literária francesa daquele ano. Seleccionadas previamente no *Prix Goncourt em Paris* no ano anterior, chegam ao Brasil quatro obras que serão foco da discussão dos diferentes grupos de leitura. O objetivo final sendo o de classificar e eleger uma dentre as obras indicadas para figurar no CGB. Sobre o percurso histórico dessa premiação sugerimos a leitura de referências indicadas ao final deste capítulo, especialmente o *Dossier Spécial Goncourt* (2022), uma vez que nos interessa aqui é apresentar a relação dessas obras com o construto teórico-metodológico do FOU e sua execução tanto no grupo de pesquisa quanto no IsF/Francês da UFF.

Os debates realizados em encontros regulares com alunos que se dispõem voluntariamente a fazer parte do grupo de estudos literários permitem reflexões expressivas para a formação leitora contemporânea. Primeiro, por se tratar de obras recém-lançadas, cuja temática desperta a curiosidade do leitor/da leitora, tais como o romance ‘*Veillez sur elle*’, de Jean-Baptiste Andrea, que narra o crescimento do fascismo da Europa no período entre guerras, relacionando cenários artísticos de dois países centrais no conflito mundial: um representando os anos de ouro do Renascimento Italiano e outro as novidades trazidas pelo Iluminismo, na Arte Moderna da França (Harvey 2015). A segunda razão pela qual se trata de uma discussão contemporânea franco-brasileira deve-se ao fato de implicar o/a estudante na leitura não meramente de forma passiva, mas envolvendo-o ativamente na relação linguística e literária que se descortina por meio do texto romanesco. Tal ação fica ainda mais evidente na produção escrita que o referido grupo de estudantes tem de fazer ao final da leitura de cada uma dessas obras.

Como declaram Mangiante e Parpette (2016: 167)⁶, é no seio de atividades de compreensão oral e escrita, visando dados autênticos coletados em cursos e formações de produção que a metodologia pode ser adquirida. O exercício sobre o *FOU Littéraire* é ainda muito tímido se considerarmos que há toda uma dimensão institucional que deve ser colocada em curso, mas tem sido possível trabalhar com o recorte da leitura acadêmica neste contexto de discussões que nasce com o projeto de estudo literário do CGB/UFF em 2019, havendo aí uma bifurcação de produções científicas: uma no que toca ao preenchimento das *Fiches de notation* por parte do grupo de estudos, conforme mencionado ao final do parágrafo anterior, e outra que diz respeito à elaboração dos módulos para a Rede IsF . Como reservamos a seção final para abordar o IsF/Francês, vamos discorrer aqui um pouco mais sobre o processo leitor dos/das estudantes envolvido/as nestes estudos há mais de cinco anos e que se surpreendem a cada novo romance e escrita consecutiva de sua defesa, em prol de uma obra e em detrimento de outra para a classificação nacional.

A conexão entre a leitura e sua subsequente escrita incitam o/a estudante envolvido/a no projeto não apenas a apreciar, declarando gostar ou não da obra, mas o/a engaja no plano das ideias, aprendendo a argumentar discursivamente. Como afirmam Mangiante e Parpette (2016: 173)⁷ “A capacidade de produzir discursos passa pela descoberta e pelo domínio dos gêneros textuais a que se referem, isto é, pelo conhecimento claro de suas regras de construção”. Assim as atividades propostas, seja no preenchimento das *Fiches de Notation*, do CGB, seja na elaboração dos módulos e na realização as tarefas no IsF/Francês conduzem

⁶ “C’est au sein d’activités pédagogiques de compréhension orale et écrite ciblant des données authentiques collectées dans les cours et d’entraînement à la production que la méthodologie pourra être acquise” (Mangiante, Parpette 2016: 167. Tradução nossa)

⁷ “La capacité à produire des discours passe par la découverte et la maîtrise des genres textuels dont ils relèvent, c’est-à-dire par une connaissance claire de leurs règles de construction” (Mangiante, Parpette 2016: 173). Tradução nossa.

o/a leitor(a) primeiramente à tomada de consciência, seguido da apreensão de modelos e de estruturas discursivas para levá-los à produção final (Blondeau 2004).

Caracterizam tais fichas de leitura, cinco critérios específicos, quais sejam: a *qualité du style*, que diz respeito à originalidade da composição escrita; a *qualité de la construction narrative*, que contempla a configuração da trama; o *intérêt des personnages*, item dedicado a aprofundar o desenvolvimento dos personagens e sua possível conexão com o leitor; além do *intérêt de la vision du monde proposée*, voltado para relação externa da obra, ativando os conhecimentos de mundo do/a leitor(a) e o *plaisir de la lecture* que tenta contemplar a fluidez e o envolvimento com a linguagem literária do texto.

Outrossim, os debates no interior do grupo de pesquisa têm tido reflexões muito interessantes a exemplo dos questionamentos que suscitou o evento, ocorrido em fins de março de 2019, dentro dos festejos da Semana da Francofonia, que, com o objetivo de divulgar o projeto junto à comunidade acadêmica, trouxe um renomado professor emérito do Consulado da França em Pernambuco para realizar conferência sobre a importância social deste prêmio literário, conforme explicita Gama (2021: 76). Ou ainda o tema de um dos seminários que realizamos em torno dos estudos literários na UFF, com a obra intitulada ‘Le démon de la théorie’, de Antoine Compagnon, no ano de 2021, em que se reconheceu uma importante referência para distinguir o argumento da opinião, a impressão da razão e o gosto por um estilo literário e não por outro. “Os alunos saem assim do escopo pessoal e meramente opinativo para aprenderem a argumentar no plano das ideias”. (Galli *et al.* 2023: 305)

Para encerrar esta parte do presente capítulo, cabe ressaltar que a implementação do FOU é um processo complexo sobre o qual nos limitamos aqui a trabalhar o enfoque literário enquanto meio de produção científica. Não tratamos da mobilidade *per se*, não sendo nem o objetivo tampouco uma etapa decisiva durante a execução do projeto. Abordamos mais o que se poderia nomear

uma pedagogia acadêmica para leitura de textos literários contemporâneos através dos postulados do *FOU Littéraire*. O ideal seria haver uma reciprocidade com algumas universidades, o que permitiria assim um levantamento mais preciso acerca da coleta e análise de dados, terceiro e quarto pilares do *FOS*, já que a análise das necessidades tem sido realizada ao longo desse tempo na UFF, como apontado anteriormente. Cabe ressaltar que para o *FOU Littéraire* o debate acerca da escolha dos textos é parte de uma metodologia para concepção de programas, cuja discussão auxiliará na melhoria desses estudos tanto para o Brasil quanto para os países de fala francesa.

Reservamos a seção final deste capítulo para abordarmos o módulo literário sobre o *FOU* em execução na UFF desde 2022, denominado 'Introdução à leitura na literatura francófona contemporânea'.

9.3. Rede nacional Idiomas sem Fronteiras/IsF/Francês e sua Interface com o *FOU Littéraire* na UFF

O Programa Idiomas sem Fronteiras/IsF foi criado em 2012 a pedido do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de preparar os estudantes de nível superior para os programas de mobilidade ofertados pelo governo federal, buscando ações em prol da internacionalização (Galli 2024: 246). Em 2019, migrou para o contexto da Rede ANDIFES, passando a implementar algumas inovações em sua proposta, como a execução do calendário nacional juntamente às universidades envolvidas que totalizam no francês 27 instituições, contando com 39 especialistas com oferta de 29 cursos. Trata-se de cursos gratuitos, sendo realizados predominantemente de forma remota. Atualmente essa Rede oferece sete línguas: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, além do português para estrangeiros (PLE). Em 2021, a UFF aderiu à Rede IsF desde sua nova configuração, vindo a propor, dentre outros, um módulo de língua francesa de cunho literário.

O módulo intitulado 'Introdução à leitura na literatura francófona contemporânea' consiste em oportunizar ao leitor/à leitora o prazer da descoberta discursiva e literária do texto francês escrito na atualidade. A elaboração dos módulos surgiu, inicialmente, com o debate da obra *Les Impatients*, de Djail Amadou AMAL (2021), cuja problematização foi e continua a ser feita com base no escopo teórico que sustenta o projeto, bem como na reverberação que os resultados coletados apontam ao final de cada oferta. A propósito, a Rede orienta a promoção de dois cursos por semestre, uma para o atendimento do contexto local, daí o nome Oferta Local (OL), e outro conectando diferentes universidades, caso da Oferta Coletiva (OC). Com base nos resultados do ano anterior, buscou-se ampliar a carga horária de ambas as ofertas para 2024, já que havíamos iniciado com um módulo de 16h. Considerando que a UFF estava oferecendo uma proposta completamente nova, optou-se por iniciar com a menor carga horária disponível, a fim de calibrar o processo de pilotagem desse módulo. Transcorridos dois anos, optou-se por incorporar mais 16 horas, totalizando 32 horas, que é oferecido assim duas vezes a cada semestre, somando ao final quatro turmas no corrente ano. Na perspectiva de ampliar o formato, ampliou-se também o escopo de alcance das leituras, abordando assim a obra *La Tresse*, de Laetitia Colombani, de 2017. Em ambos os romances a pressão do patriarcado, a dominação do sistema capitalista e a violência simbólica, e mesmo física, são os motes que desencadeiam participações tão interessantes por parte dos alunos quanto interessadas, uma vez que trazem à tona temas sociais antigos, mas ainda urgentes, sobretudo para essa sociedade em transformação, que não permite mais que as minorias sejam invisibilizadas.

A respeito do trabalho com romances enquanto gênero literário, essa escolha não se justifica apenas em decorrência do vínculo com CGB, mesmo porque a segunda obra não compõe o elenco dos livros concorrentes, tampouco finalistas da prestigiada premiação parisiense, mas especialmente pelo fato de que

[...] a homologia entre o universo histórico e o romance não se realiza unicamente ao nível dos elementos particulares, mas também ao nível do sistema no qual opera o escritor: é o sistema romanesco em seu conjunto, que produz o efeito da realidade. (Galli 2000: 257)

Tal citação remete mais uma vez para a tessitura interna do texto como ratificam Mangiante e Raviez em sua obra de 2015. Acrescentese a espessura textual, a proximidade temporal e temática dos romances estudados até o presente momento no projeto de leitura literária do grupo de pesquisa *Lenuffle*. Tais romances rompem as fronteiras geográficas e linguísticas para compor o escopo de estudo de 25 alunos por turma, nesse módulo que é oferecido junto à Rede IsF/Francês. Entendemos que as categorias analíticas do espaço-tempo atribuem a esses livros um valor de reflexão sobre o mundo que implicam o/a estudante em seu processo de conhecimento linguístico e literário do francês. Como mencionado anteriormente, trata-se também de um exercício de produção de sentidos por parte dos professores/bolsistas do projeto, que se veem deparados com a elaboração das aulas a partir das discussões do grupo de estudos, pois “O primeiro passo dado pela didática da FOU consiste em nomear os fatos discursivos analisados para poder constituí-los como objetos de aprendizagem⁸”. (Mangiante, Parpette 2023: 128). Tal citação faz ecoar as reflexões emanadas na elaboração desses materiais. Nesse sentido, consideramos pertinente partilhar a ementa desse módulo, uma vez que dialoga com os preceitos discutidos ao longo deste capítulo:

Ementa: Preparação para dinamizar a leitura acadêmica literária, mobilizando conhecimentos sociolinguísticos e interculturais. Identificação da organização de um discurso literário francês, contexto histórico e condições de produção. A leitura do romance

⁸ “La première prise en charge qu’opère la didactique du FOU consiste à nommer les faits de discours analysés pour pouvoir les constituer em objets d’apprentissage” (Mangiante, Parpette 2023: 128)’. Tradução nossa.

escolhido será permeada por discussões relativas à abordagem do FOU – *Français sur Objectif Universitaire*, em sua *filière littéraire*.

Dessa forma, a preparação de materiais no contexto do FOU tem de se valer de operações críticas para a adaptação e criação das aulas, pois, segundo Mangiante e Parpette:

A estratégia FOS/FOU é interessante não porque seja sistematicamente aplicável – vimos que isso está longe de ser o caso – mas porque fornece uma ferramenta de referência a partir da qual o designer pode tomar consciência das possibilidades e impossibilidades do seu contexto, e considerar estratégias de substituição mais próximas e coerentes, no que diz respeito ao que seria uma abordagem FOS “ideal” (2011: 49).⁹

Nesse sentido, cabe ressaltar que a noção de tarefa, acentuada pela abordagem acional e amplamente divulgada pelo *Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas*, é discutida pela equipe do referido módulo do IsF da UFF, bem como pelos membros do grupo de pesquisa como um conhecimento crítico em que antes de enquadrar nossos alunos a um parâmetro europeu, debate-se o que é efetivamente legítimo para sua formação, pois, segundo Galli e Lagares (2024: 19):

A adoção acrítica desse instrumento, em realidades que nada têm a ver com aquela que motivou a sua criação, constitui, do nosso ponto de vista, um equívoco, sobretudo quando ele é assumido como uma forma de regulação linguística pretensamente universal, desconsiderando o contexto sócio-histórico em que se dá o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

⁹ “La stratégie FOS/FOU est intéressante non pas parce qu’elle est systématiquement applicable – nous avons vu que c’est loin d’être le cas – mais parce qu’elle fournit un outil de référence à partir duquel le concepteur peut prendre conscience de possibilités et impossibilités de son contexte, et envisager les stratégies de remplacement les plus proches, les plus cohérentes, au regard de ce que serait une démarche FOS ‘idéale’”, 2011: 49). Tradução nossa.

Assim, o professor bolsista é levado a trabalhar com os estudantes favorecendo sua atuação, na qual são mais que atores sociais, trata-se de desenvolver leituras em que os sujeitos assumem efetivamente o conhecimento que estão construindo. Por isso, em todos os módulos são previstas apresentações como avaliação final do quadro de estudos que implicam a execução direta deste público tão heterogêneo quanto motivado.

Ainda no que tange à concepção dos módulos, cabe registrar que foram elaboradas *des fiches pédagogiques*, a fim de contemplar a *démarche FOU*, as quais são desmembradas em *fiche enseignant(e)* et *fiche apprenant(e)*. Em ambos os documentos figura o objetivo geral do módulo e específico daquela aula, a partir dos componentes comunicativos e pragmáticos, ou seja, a partir dos elementos linguageiros que trabalham com aspectos relativos à gramática, mas que privilegiam igualmente a abordagem intercultural, uma vez que o arcabouço teórico de fundamentação desse estudo caracteriza-se pela indissociabilidade da língua e da cultura assim reconhecidas no texto literário. Vejamos a seguir, a título de ilustração, uma *fiche enseignant(e)*, cujo mote diz respeito a expressões idiomáticas como signo de interculturalidade.

Segundo Albuquerque-Costa e Parpette (2016), a etapa de elaboração das sequências ou unidades didáticas é a que aproxima o professor-*concepteur* de seu trabalho habitual de preparação de aulas: escolha dos suportes, criação das atividades de compreensão e de produção, de exercícios em torno de expressões idiomáticas, por exemplo, induzindo à reflexão intercultural. Trata-se essencialmente de uma *démarche de terrain et de programmation* (*op. cit.*, 33).

Figura 1. *Fiche pedagógica FOU Littéraire* (Fonte: Acervo UFF/Lenuffle)



Programa Idiomas sem Fronteiras

Módulo setembro 2024

Fiche de l'enseignant(e)

FOU Littéraire: Introdução à leitura na literatura francófona contemporânea

- **Thème:** L'avenir d'Hindou pt. 2 de la fiche de l'apprenant(e)
- **Sujet:** L'interculturel dans la langue
- **Objectif général:** introduire la communauté académique à la lecture critique dans la production littéraire à l'ère actuelle
- **Objectif spécifique :** Approfondissement des expressions idiomatiques
- **Public:** A2
- **Durée:** 2 heures

Parcours Pédagogique

Étape 1 - Tour de table

- Comprendre la situation de violence vécue par Hindou.

Étape 2 - Exercice des expressions idiomatiques

- Connaître quelques expressions en français et mieux comprendre son usage.

Étape 3 - Présentation des expressions idiomatiques

- L'apprenant doit rechercher des expressions idiomatiques (et leurs significations) en français pour les présenter en classe.

Objectifs fonctionnels/pragmatiques

- Discuter sur les violences contre les femmes.
- Comprendre quelques expressions en français et connaître mieux leur usage.

Objectifs linguistiques/socioculturels

- Approfondir les connaissances sur la culture peule;
- Comprendre le point de vue du personnage d'une autre culture.

No contexto deste capítulo, parece-nos interessante trazer também a *fiche apprenant(e)* em correspondência à ficha do professor/a apresentada anteriormente. Vale ressaltar que cada aula tem duração de duas horas e ocorre duas vezes por semana, de forma remota, tendo um trabalho prévio de leitura por parte dos estudantes e uma *mise en commun* no início de cada encontro, a fim de cumprirem-se os debates que não podem prescindir das leituras realizadas como atividades extraclasse. Tal dinâmica convoca o

grupo de estudantes a se sentirem implicados em seu processo de ensino-aprendizagem de francês. Parafraseando Mangiante e Parpette (2011: 127), o desafio para o professor de FOU consiste em preparar os/as alunos/as para realizarem atividades pedagógicas objetivas e exatas e para os alunos/as, a dinâmica reside no fato de compreender os enunciados, os diferentes processos discursivos próprios às regras de produção desse gênero textual, caso das expressões idiomáticas, cuja ‘capture d’écran’ (print) da aula projetamos a seguir, a fim de ilustrar essa dinâmica:

Figura 2. Excerto de uma das aulas do módulo *FOU Littéraire* (Fonte: Acervo UFF/Lenuffle)

Hindou - Chapitre 7

On confirme que je suis folle. On commence à m'attacher. Il paraît que je cherche à fuir. Ce n'est pas vrai. Je cherche juste à respirer. Pourquoi m'empêche-t-on de respirer ? de voir la lumière du soleil ? Pourquoi me prive-t-on d'air ? Je ne suis pas folle. Si je ne mange pas, c'est à cause de la boule que j'ai au fond de la gorge, de mon estomac si noué qu'aucune goutte d'eau ne peut plus y accéder. Je ne suis pas folle. Si j'entends des voix, ce n'est pas celle du djinn. C'est juste la voix de mon père. La voix de mon époux et celle de mon oncle. La voix de tous les hommes de ma famille. *Monyal, monyal !* Patience ! Ne les entendez-vous pas aussi ? Je ne suis pas folle ! Si je me déshabille, c'est pour mieux inspirer tout l'oxygène de la terre. C'est pour mieux humer le parfum des fleurs et mieux sentir le souffle d'air frais sur ma peau nue. Trop d'étoffes m'ont déjà étouffée de la tête aux pieds. Des pieds à la tête. Non, je ne suis pas folle. Pourquoi m'empêchez-vous de respirer ? Pourquoi m'empêchez-vous de vivre ?

AMAL, Djaili Amadou. *Les impatientes*. Lizzie, 2021, p. 87 / 88.

Exercice pour la classe

EXPRESSIONS	Sens	Correspondant en portugais brésilien
"Quant à Amadou, on le somma de se taire <u>une bonne fois pour toutes</u> , sous peine de retourner en cellule et, cette fois, pas pour une journée." p. 29	"faire une seule fois" / "définitivement" / "pour toujours à jamais"	"de uma vez por todas"
" <u>En catimini</u> , les femmes de la famille me parlaient du mariage comme d'un devoir auquel on ne pouvait échapper." p. 30	"en cachette" / "discrètement" /	"às escondidas"
"Je ne mangeais plus, je ne riais plus. Je maigrissais <u>à vue d'œil</u> ." page 32	"visiblement"	"visivelmente" / "a olhos nus/vistos"
"mais, <u>au fur et à mesure</u> que nous grandissions, nous avons pris chacune fait et cause pour nos mères respectives dans les querelles qui les opposaient sans cesse." page 36	"progressivement" / "pou a pou"	"à medida que" / "de como que"

Exercice

- Présentez à la classe le(s) expression(s) idiomatique(s) que vous avez choisies et expliquez votre/vos choix.

À la maison

- Lecture des chapitres 1 au 4 (Safira).

Como a lógica da Rede IsF não é a mesma da dos cursos de línguas, a progressão se dá no interior do módulo. Posteriormente, com mais tempo e maior desenvolvimento do curso, seria interessante fazer uma coleta de dados com os intercambistas de retorno ao nosso país, a fim de aprimorar as demandas linguísticas e culturais, o que indica mais uma vez a relevância da dimensão institucional para o efetivo desenvolvimento desses módulos no interior do Programa, indo ao encontro da citação seguinte:

A incompreensão do sistema é também uma incompreensão da língua e de suas formas de existir, cumprindo a literatura aí um papel fundamental, já que é trabalhada desde o segmento escolar francês que corresponde à Educação Básica brasileira, contemplando de forma indistinta os alunos que, ao adentrarem a vida acadêmica, independente da escolha de suas áreas, terão conhecido os clássicos da literatura universal e francesa da mesma forma. (Galli *et al.* 2023: 302-303)

Essa é uma ação a ser realizada de forma institucional, conforme evocado anteriormente e num entendimento maior do

lugar que a literatura ocupa nos estudos superiores. A formação literária desempenha um papel importante na preparação de estudantes que participarão de programas de mobilidade dentro do escopo de internacionalização das universidades brasileiras.

9.4. Considerações finais

Entendemos que a aproximação da língua e da literatura é cada vez mais urgente, pois a fluidez da contemporaneidade ultrapassa as fronteiras das línguas em um universo multimodal e multilíngue, conforme afirmam Kalantzis, Cope e Pinheiro: “Estamos vivendo tempos de transição nos quais observamos tendências contraditórias tanto no nível da sociedade quanto no das mídias através das quais construímos significados.” (2020: 66). Nesse sentido, o ensino de literatura no ensino de línguas cumpre um papel muito relevante na formação leitora crítica, uma vez que entrevê um universo que tem muito ainda a ser desbravado.

Pensamos igualmente que buscar alternativas de discussão de línguas e literaturas fora dos cânones clássicos seja uma opção importante no contexto de sociedades fluídas e cada vez mais insurgentes como as que caracterizam a contemporaneidade. Trata-se de se abrir a um universo de conhecimento, cuja mobilidade acadêmica acontece inicialmente pela forma de pensar o mundo e não meramente cumprindo etapas de um dossier para candidatura aos programas de intercâmbio.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE-COSTA, H.; GALLI, J. A. La dimension institutionnelle du FOU: quelles démarches pour les formateurs et concepteurs de programme au sein d'un programme brésilien d'internationalisation? *In*: MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. **Le FOS aujourd'hui. État de la recherche en Français sur Objectif**

Spécifique. Champ didactiques plurilingues. Vol. 10, Bruxelles: Peter Lang, 2022, p. 385-410.

_____.; PARPETTE, C. **Français sur objectif universitaire: méthodologie, formation des enseignants et conception de programmes.** Série Enjeu. Vol. 4. São Paulo: Humanitas, AUF, 2016.

BEAUGRAND, C. **Transposition des Démarches du Français sur Objectifs Spécifiques en Contexte Scolaire: Élaboration didactique en français langue de scolarisation dans trois disciplines du collège.** Thèse de doctorat, Paris: Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, 2019.

BOUCHONNEAU, N.; GALLI, J. A. **Le FOS et le FOU au Nord-est du Brésil: quel avenir.** Recife: EDUFPE, 2017.

BLONDEAU, N. **Littérature progressive du français: avec 600 activités.** Niveau débutant. Paris: CLE International, 2004.

CAMELO, E.; GALLI, J. A. Línguas estrangeiras e outras relações possíveis com a escola pública. **Revista Investigações.** Vol. 32, n. 2, 2019, p. 456-478. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/INV/article/view/241740> Acessado em 09 de outubro de 2024.

COMPAGNON, A. **Le démon de la théorie: littérature et sens commun.** Paris: Le Seuil, 1998.

HARVEY, D. **Paris: capital da modernidade.** São Paulo: Boitempo, 2015.

GALLI, J. A. LAGARES, X. C. Perspectiva glotopolítica e letramento em línguas: um diálogo convergente para a pesquisa em política linguística. **The Specialist/Dossiê Políticas Linguísticas para o Multilinguismo no Sul Global.** Vol. 45, n. 4, 2024, p. 11-37.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/65129/45706>. Acessado em 11 de setembro de 2024.

_____. *et al.* O programa FsF na UFF e o FOU Littéraire: uma experiência a ser compartilhada. **REVEC/Revista de Estudos de Cultura – Dossiê Políticas Linguísticas, Idiomas Sem Fronteiras e Internacionalização do Ensino Superior**. Vol. 9, n. 23, 2023, p. 297-310. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revec/article/view/20584>. Acessado em 17 de setembro de 2024.

_____. O francês enquanto política pública linguística no Programa IsF/F: algumas repercussões na formação superior em Letras para os programas de mobilidade no Brasil. *In*: ALBUQUERQUE-COSTA, H.; ZANINI, M. P. (orgs). **Programa Idiomas Sem Fronteiras – Francês: reflexões e experiência de ensino e formação de professores no contexto de internacionalização das universidades brasileiras**. São Paulo: AUF, 2024, p. 245-269.

_____. A construção da personagem feminina em ‘Memórias de duas jovens esposas’, de Honoré de Balzac. **Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Organon**. Vol. 14, n. 28 e 29, 2000, p. 247-257.

GAMA, Z. A escolha do Goncourt no Brasil: Zadig Gama entrevista Joice Armani Galli. **UFRJ: Revista interFACES**. Dossier Prêmios, querelas e consagrações. Vol 31, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/49129>. Acesso em setembro de 2024.

_____. Academia Goncourt: a instituição em três momentos. **Revista interFACES**. vol. 30, 2020, p. 23-40. Disponível em: revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/38732/22166. Acesso em setembro de 2024.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Saleme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, Vol. 13, n. 2, 2021, p. 101-145,. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5578>. Acesso em setembro de 2024.

GUY, D. **La société du spectacle**. Paris: Collection Folio/Gallimard [1967 (1992)].

KALANTZIS, M.; COPE, B.; PINHEIRO, P. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

MANGIANTE, J-M. ; PARPETTE, C. **Le français sur Objectif Spécifique: ingénierie de formation et conception de programme**. Paris: Hachette, Collection F, 2023.

MANGIANTE, J-M.; PARPETTE, C. **Le français sur objectif universitaire**. Grenoble: PUG, 2011.

_____.; PARPETTE, C. (orgs.). **Faire des études supérieures en langue française**. Le français dans le monde. Recherches et applications, n. 47. Paris: Clé International, 2010.

_____.; PARPETTE, C. (org). **Le français sur objectif spécifique: de l'analyse de besoins à l'élaboration d'un cours**. Paris: Hachette, 2004.

_____. *et al.* **Le français sur objectif universitaire: entre apports théoriques et pratiques de terrain**. Etudes linguistiques/Didactiques de langues. Arras: APU – Artois Presse Universitaire, 2016.

_____.; RAVIEZ, F. **Réussir ses études littéraires**. Grenoble: PUG, 2015.

PINHEIRO-MARIZ, J.; SALES ARAÚJO, N. (Orgs.) **Línguas, literatura e ensino: reflexões da contemporaneidade**. São Luís: EDUFMA, 2017.

ROSSI, A. GALLI, J. A. **Dossier Spécial Goncourt**. UnB: caleidoscópio, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/caleidoscopio/issue/view/2427>. Acesso em 12 de setembro, 2024.



10.

O GÊNERO TEXTUAL E-MAIL NAS AULAS DE PLE

Adriana Leite do Prado Rebello
(Universidade Federal Fluminense)

Os gêneros textuais digitais, que circulam no universo virtual, podem ser grandes aliados no ensino e aprendizagem do português como língua não materna. É o caso do gênero e-mail, tendo em vista que é utilizado para troca de mensagens há mais de três décadas, podendo ser uma ferramenta para a exploração de aspectos textuais, discursivos e culturais do português do Brasil. Este artigo analisa de que forma o gênero textual digital e-mail está presente e é abordado em dois materiais de ensino de PLE (português língua estrangeira): *Novo Avenida Brasil 1. Curso básico de português para estrangeiros* (Lima et al. 2008) e *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros* (Ferraz, Pinheiro 2020) bem como, sugere estratégias para utilizá-lo como insumo na produção de material didático de ensino do português brasileiro como língua não materna, à luz das contribuições da Linguística Textual, da Sociolinguística Interacional e da Pragmática.

O gênero textual digital e-mail é recorrente nos materiais didáticos de ensino de português para estrangeiros publicados no Brasil. Esses textos não poderiam deixar de estar presentes, já que representam atividades sociodiscursivas que estão em nosso

cotidiano há mais de três décadas. Os gêneros textuais digitais, que circulam no universo virtual, podem ser grandes aliados no ensino e aprendizagem do português como língua não materna, em seus diferentes aspectos.

De acordo com Marcuschi, *gêneros textuais* são:

[...] textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (Marcuschi 2007).

Em Marcuschi (2005), o mesmo autor caracteriza o e-mail como *gênero textual digital*, por ser igualmente um aparato textual em que a escrita é utilizada eletronicamente para a interação, de forma dinamizada.

Apesar de concorrer com outras formas bastante dinâmicas de comunicação (*Whatsapp, Facebook Messenger, Telegram*, por exemplo), o e-mail ainda circula com frequência em vários contextos de interação, como meio de promoção de marketing por empresas para o público; como forma de comunicação no campo dos negócios; como instrumento de veiculação de informações nas instituições de ensino, inclusive como alternativa de comunicação entre estudantes e professores. Neste último caso, o e-mail pode ser uma boa ferramenta de interação visto que também apresenta um caráter dialógico devido à sua velocidade de transmissão. Além disso, dá aos interactantes a opção de ler e produzir sua mensagem no momento em que lhes for conveniente, bem como a de manter sigilo de seus dados pessoais, caso preferirem.

Dessa forma, esse gênero textual digital pode ser mais uma ferramenta do professor de PLE para a exploração de aspectos textuais, discursivos e culturais do português do Brasil. Em um texto de *e-mail*, o aprendiz do português como língua não materna pode observar, por exemplo, diversas formas de tratamento, diferentes estruturas de saudação, vários tipos textuais e muitos exemplos do comportamento linguístico-cultural do brasileiro.

Torna-se, assim, relevante que levemos esse gênero para nossas aulas de português para estrangeiros já que se trata de uma ferramenta de comunicação que todo aprendiz pode utilizar ao interagir em nosso idioma.

Neste artigo, analisaremos o gênero textual e-mail em dois materiais didáticos (MDs) de ensino de língua portuguesa para estrangeiros publicados no Brasil, fazendo uma análise de como são abordados e sugerindo mais alternativas de explorá-los na sala de aula de PLE.

Os MDs selecionados são o *Novo Avenida Brasil 1 - Curso básico de português para estrangeiros* (Lima et al. 2008) e *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros A1-A2 Básico* (Ferraz, Pinheiro 2020).

A escolha do primeiro deve-se ao fato de ser amplamente adotado em cursos de português para estrangeiros desde a sua antiga versão dos anos 1990, chamada *Avenida Brasil*, e por ser utilizado como material suplementar pelo Setor de Português para Estrangeiros do Instituto de Letras da UFF, com estudantes que estão se preparando para realizar o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros *Celpe-Bras*.

Vale ressaltar que, em 2022, foi lançada uma nova edição do MD *Novo Avenida Brasil 1*, entretanto não constam alterações no que se refere à abordagem do gênero textual e-mail da edição que usamos em nossa Instituição de Ensino.

O segundo foi escolhido por ser um material mais contemporâneo e que, por essa razão, despertou-nos o interesse em verificar uma amostra de como se configura atualmente a abordagem de gêneros textuais, em particular o e-mail.

10.1. O gênero E-mail

A prática da transmissão de mensagens existe desde 190 a.C. (Paiva 2005), tendo sido, por exemplo, mediada por aves, registrada em tábuas e papiros, transportada por correios,

transmitida por telégrafo, por voz e por correio eletrônico, cujo sistema foi pela primeira vez implementado no Brasil em 1993, proporcionando a qualquer pessoa uma conta gratuita de e-mail.

O gênero textual e-mail agrega características da carta, na medida em que igualmente possibilita pôr em contato pessoas geograficamente distantes e pode manter a mesma estrutura básica. Em sua pesquisa, Paiva (2005) constatou que a abertura e o fechamento nos e-mails não ocorrem de forma frequente como nas cartas. De uma sequência de 1008 e-mails de uma lista de discussão investigada, apenas em 158 constavam esses elementos; em alguns, só aberturas, em outros, só fechamentos.

Há certas peculiaridades em relação à estrutura de um e-mail, como os campos para inserção do endereço eletrônico do(s) destinatário(s), do assunto e do corpo do texto. Ainda em relação ao destinatário, é possível que uma mesma mensagem seja enviada para um infinito número de pessoas de qualquer parte do mundo. Ainda há a opção de ocultar a identidade de algum destinatário secundário que, por alguma razão, o remetente não quer revelar ao destinatário principal. Outra alternativa possível no envio de mensagens eletrônicas é enviá-las para vários destinatários ocultos, isto é, todos receberão a mensagem, mas sem saber a identidade dos demais receptores do e-mail.

A linguagem empregada nesse gênero textual vai estar vinculada ao propósito de envio da mensagem, podendo ser formal ou informal, visto que o correio eletrônico reúne características de outros gêneros, como a informalidade do bilhete, a formalidade de um memorando, as fórmulas de abertura e fechamento das cartas, o caráter dialógico da interação face a face. Assim, dependendo do intuito da produção do e-mail, os interlocutores empregarão a linguagem que melhor se ajustar às características da sua mensagem.

Entretanto, há uma singularidade do gênero em questão: o “internetês”, isto é, a linguagem digital. Devido à rapidez e dinamicidade de sua transmissão, ocorrem no texto dos e-mails abreviações (“tb” por “também”, “vc” por “você”) e o uso de formas de

comunicação paralinguística, como os *emoticons*, sequências de caracteres tipográficos (:-) , ^-^, <3), e os *emojis*, desenhos mais sofisticados que traduzem estados psicológicos do emissor - frequentemente usados na atualidade em aplicativos de mensagens instantâneas como o *Whatsapp*. São uma ferramenta paliativa para a ausência de indicadores não verbais que participam da interação face a face, como os gestos, expressões faciais e olhares, por exemplo.

10.2. Materiais didáticos de português para estrangeiros analisados

O material didático *Novo Avenida Brasil 1* (2008) é o primeiro livro de uma coleção de três volumes. De acordo com a apresentação do MD, destina-se a estrangeiros adolescentes e adultos de qualquer nacionalidade e segue uma orientação comunicativo-estrutural, ou seja, visa ao desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, sem abandonar a abordagem da estrutura da língua (Lima *et al.* 2008).

O *Novo Avenida Brasil 1* é dividido em 6 lições, que abordam temas do dia a dia, exploram atos de fala e sistematizam a gramática do português do Brasil.

No ano de 2022, publicou-se a segunda edição da obra, revista e conectada com as constantes transformações de nosso mundo, propondo-se a continuar seguindo uma orientação comunicativo-estrutural da edição anterior, entretanto atualizando os recursos didáticos oferecidos. Voltamos a ressaltar que, em 1991, uma das autoras de *Novo Avenida Brasil 1*, Emma Eberlein O. F. Lima, já havia publicado o material *Avenida Brasil 1*, que antecedeu o MD que analisamos neste artigo.

O MD *Samba! - Curso de língua portuguesa para estrangeiros A1-A2 Básico* (Ferraz, Pinheiro, 2020) propõe-se a abordar tanto a língua portuguesa quanto a cultura brasileira. Declara no texto de sua Apresentação:

Destinado a falantes de todas as línguas, o livro desenvolve, de forma dinâmica, uma abordagem acional que considera a língua como um meio para realizar tarefas em contextos reais. Tal abordagem reconhece a língua e a aproximação intercultural como elementos indissociáveis e interdependentes para desenvolver o **saber fazer**, o **saber falar** e o **saber ser** no contexto brasileiro. (Ferraz, Pinheiro 2020).

Divide-se em 9 unidades, que abordam diversos gêneros textuais e conteúdo de caráter sociocultural, comunicativo, gramatical, lexical e fonético.

10.3. O gênero e-mail no MD *Novo Avenida Brasil 1*

Na parte dedicada aos exercícios de fixação da Lição 5 (Lima *et al.* 2008: 87), vemos a ocorrência do e-mail de um filho, Marcos, para sua mãe, narrando sua experiência em uma nova cidade com sua família. O gênero apenas serve de pretexto para a realização de um exercício que vem a seguir. Nessa tarefa, o aprendiz terá que completar um diálogo com os verbos identificados entre parênteses, no Pretérito Perfeito do Indicativo. A conversa se dá entre a mãe de Marcos e uma pessoa não identificada, a respeito das notícias enviadas por seu filho. Não há nenhum comentário sobre a estrutura do gênero, sendo esse apenas utilizado como suporte para a prática de verbos.

O MD poderia ter explorado, por exemplo, as estruturas de abertura (“Querida mamãe”) e fechamento (“Um beijo”) do texto como possíveis formas de saudação e de despedida de mensagens pessoais e informais. A palavra “Querida” em nossa cultura expressa afetividade e proximidade entre os interlocutores. Da mesma forma, “Um beijo”, é um fechamento que transmite carinho e proximidade entre os interactantes. O fechamento “Um abraço” pode apontar menor proximidade e uma expressão mais contida de afeto.

Numa situação comunicativa, estabelecemos um contato face a face ou mediado (no caso do e-mail) com nosso interlocutor. De

acordo com Goffman (1967), neste processo de interação, podemos tomar determinadas orientações: uma defensiva, no intuito de salvar a própria face, outra protetora, com a intenção de salvar a face do outro. Em geral, fazemos uso das duas orientações durante uma interação comunicativa, ou seja, tentamos salvar a nossa própria face e preservar a do outro também, utilizando-nos de estratégias de polidez padronizadas em cada cultura.

Para Goffman (1967), o termo face consiste no valor social positivo que uma pessoa efetivamente reclama para si mesma, através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico. “Face é uma imagem do *self* delineada em termos de atributos sociais aprovados.” (Goffman, 1967: 76). Quando criamos uma imagem de nós mesmos através de um processo de interação, estamos elaborando o nosso *self*. Este processo de construção vai depender da interpretação que o outro faz das minhas ações, ou seja, dependendo dos julgamentos que se manifestam neste jogo interacional, o sujeito vai “moldando” o seu *self*.

Utilizando o e-mail como exemplo prático, consideremos um indivíduo que inicia uma mensagem direcionada a seu professor com “Prezado professor”, delineando seu *self* como alguém que se coloca distante do seu interlocutor e em uma posição hierárquica abaixo dele. Caso o professor lhe diga em resposta à sua mensagem que a formalidade é desnecessária, o aluno pode “moldar” seu *self*, selecionando outras formas de se dirigir a ele em mensagens futuras, removendo a forma “Prezado”, por exemplo.

Brown e Levinson (1987) sugerem que a distância social entre os indivíduos e a relação de poder entre eles podem influenciar na escolha de uma estratégia de polidez, sendo, assim, um fator importante quando elaboramos um texto de *e-mail*. O professor de PLE deve, então, aproveitar para explorar mais interações possíveis em um contexto de informalidade (e-mails entre amigos), de semiformalidade (e-mails entre estudantes e professores) e de formalidade (e-mails trocados no contexto de trabalho).

Vale dizer que a relação professor-aluno nem sempre tem as mesmas características em todas as culturas, sendo mais ou menos

distante socialmente e estabelecendo mais ou menos poder entre os interlocutores. A distância social marca o grau de proximidade entre os indivíduos que mantêm uma convivência. Numa relação de poder entre um professor universitário e seu aluno, o primeiro se situa em uma posição mais alta que o segundo em uma escala de poder, mas, na cultura brasileira, é possível que eles mantenham uma relação de proximidade.

Isso significa que é possível que um aluno universitário brasileiro não se sinta obrigado a utilizar as aberturas “Prezado professor” ou “Caro professor” quando precisar se dirigir a ele por e-mail, mas também, esse mesmo aluno geralmente vai evitar encerrar sua mensagem para um professor que acabou de conhecer com “Um beijo” ou, talvez, até mesmo com “Um abraço”.

Em Diniz, Stradiotti, Scaramucci (2009: 283), os autores sugerem que, ao elaborar e propor atividades de produção escrita, seria interessante que o professor considerasse os parâmetros necessários envolvidos quando produzimos textos escritos em situações reais de interação, assim como ocorre na elaboração do Exame *Celpe-Bras*. Deve-se explorar a adequação do contexto, do discurso e a adequação linguística (léxico e gramática).

10.4. O gênero e-mail no MD *Samba!* - Curso de língua portuguesa para estrangeiros

Na página 53 do MD, o exercício número 15 intitula-se “Correio Eletrônico” e propõe que o aprendiz escreva uma mensagem para se corresponder com uma das 4 pessoas que se apresentam a seguir no livro, através de um pequeno texto. Vejamos um exemplo:

Olá, meu nome é Larissa. Tenho 23 anos e sou de Belo Horizonte. Eu adoro música, cinema e teatro. Procuro corresponder com uma pessoa sensível à arte e que goste de viajar. Contato: larisantos@samba.com.br. (Ferraz, Pinheiro 2020: 53)

Abaixo dos textos descritivos da tarefa, há linhas onde a mensagem do aluno deve ser escrita sob o comando “Resposta pessoal com auxílio do professor”. Não consta nenhuma observação a respeito da estrutura do gênero e-mail, no entanto poderia haver uma proposta de discussão a respeito das possibilidades de abertura e fechamento dessas mensagens: seriam formais ou informais? Levar o aprendiz a observar a linguagem informal dos textos da tarefa poderia ajudá-lo a decidir pelo registro de linguagem que gostaria de usar na realização da proposta de produção escrita.

Na página 113, vemos mais uma proposta de produção escrita a partir do gênero textual e-mail, que solicita ao aprendiz responder à mensagem, imaginando-se uma pessoa importante para o autor do e-mail, Josué, dando dicas de como viver melhor sozinho. A seguir, vemos o texto da mensagem eletrônica:

Oi,

Desde que estou morando sozinho tudo está difícil. Eu não tenho tempo de cozinhar, minha casa está uma bagunça e fico muito sozinho. Essa semana fiquei doente. Eu não tenho medicamentos em casa! Foi horrível! Sinto saudade dos cuidados da família. O trabalho novo é interessante. Quero tentar me adaptar mais rápido. Sinto saudade de você e de meus amigos também.

Bjs.

Josué (Ferraz, Pinheiro 2020: 113)

Dessa vez o comando da tarefa já informa ao aprendiz de PLE sobre o contexto em que a interação deve ser construída: quem vai escrever é uma pessoa importante para seu interlocutor, ou seja, há uma relação de proximidade entre eles, no entanto não sabemos se há uma relação de poder. Uma mãe pode ser próxima a um filho, mas pode exercer uma relação de poder sobre ele, então cabe ao professor apresentar as diversas possibilidades de emissores desse e-mail e o impacto de cada um na adequação do discurso e da parte linguística.

Quanto às formas possíveis para dar dicas, como a tarefa propõe, o professor pode apresentar estruturas com o modo Imperativo, com o Futuro de Pretérito ou o Pretérito Imperfeito do Indicativo, por exemplo. A primeira, na cultura brasileira, pode soar rude e direta demais, mas a segunda e a terceira podem modalizar as dicas de forma que expressem a afetividade que o autor da mensagem reclama: “Você deveria/devia comprar alguns medicamentos de primeiros socorros.” Ou “Você poderia/podia fazer novas amizades para não se sentir tão triste.”

O tempo verbal Pretérito Imperfeito do Modo Indicativo (“devia”, “podia”) marca um distanciamento menor entre os interlocutores e não expressa o mesmo grau de polidez que as formas “deveria” e “poderia”. Assim, o falante faz uma solicitação de forma polida, mas sem ser tão cerimonioso ou formal e sem mostrar uma preocupação tão intensa em salvar a sua *face* (Rebello 2008).

10.5. Considerações finais

Adotar um material didático pode ser de grande ajuda para os professores iniciantes, servindo de guia na condução de um curso de português para estrangeiros. Entretanto, é importante que esse profissional tenha uma visão crítica sobre qualquer MD que venha a utilizar, observando o que precisa ser complementado ou suplementado. A área de PLE no Brasil carece de materiais que atendam à pluralidade de públicos com que trabalha, tal como: universitários, falantes de espanhol, crianças, entre outros, que possuem suas demandas particulares (Diniz, Stradiotti, Scaramucc, 2009).

Nos dois MDs analisados, a presença do e-mail já mostra um progresso em relação a materiais mais antigos nos quais nem mesmo havia a existência de gêneros textuais. Em *Novo Avenida Brasil 1* (Lima *et al.* 2008), o e-mail apenas servia de base para a realização de um exercício gramatical, o que subutiliza o gênero textual que carrega tantas marcas da nossa cultura, como também

importantes informações a respeito do funcionamento do português do Brasil.

Já em *Samba! Curso de língua portuguesa para estrangeiros* (Ferraz, Pinheiro 2020), o e-mail apresenta-se como ponto de partida para tarefas de produção escrita, competência que em muitos MDs é desprezada. As duas tarefas que analisamos não usavam o e-mail como subterfúgio apenas para a exploração da gramática, o que consiste em um ponto positivo do material.

Assim sendo, alertamos para a necessidade e importância de o professor de PLE explorar o gênero textual e-mail, entre outros, visando ao desenvolvimento das competências discursivas, socioculturais, pragmáticas e funcionais.

Referências bibliográficas

BENNETT, Milton J. **Basic Concepts of Intercultural Communication: Paradigms, Principles, and Practices**. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 2013.

BROWN, Penelope; LEVINSON, Stephen C. **Politeness: some universals in language usage**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. *In*: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 265-304.

GOFFMAN, Erving. **Interactional ritual: essays on face-to-face behavior**. New York: Pantheon Books, 1967.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à linguística textual – trajetória e grandes temas**. São Paulo: Contexto, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguística de texto: o que é, como se faz?** São Paulo: Parábola [1983], 2012.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In:* DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais – novas formas de construção de sentido.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Vera Lúcia M. de O. e. *E-mail: um novo gênero textual.* *In:* MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 68-90.

REBELLO, Adriana L. do P. **O uso do imperfeito do indicativo pelo futuro do pretérito: uma contribuição ao ensino de português do Brasil para estrangeiros.** Tese de Doutorado. Faculdade de Letras, UFF, Niterói, 2008.

RIBEIRO, Ana Elisa *et al.* **Linguagem, tecnologia e educação.** São Paulo: Peirópolis, 2010.

TOMLINSON, Brian, MASUHARA, Hitomi. **A elaboração de materiais para cursos de idiomas.** São Paulo: SBS, 2005.



11.

SESSÕES DE CONVERSAÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA E OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: UM DIÁLOGO EM TEMPO DE PANDEMIA

Ângela Carvalho
(Universidade do Porto, Portugal)

Adriana Marques
(Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Desporto de Vila
Nova de Gaia, Portugal)

Vivemos, atualmente, num mundo caracterizado por uma aceleração e imprevisibilidade que nos desafia a todos, devido às mudanças climáticas, às emergências humanitárias e, desde 2020, à pandemia por Covid-19. Estes aspetos, aos quais a educação não fica alheia, enfatizam a necessidade de operar uma mudança de paradigma educativo, para um que prime pela flexibilidade, reflexividade e verdadeira centralidade do aprendiz. O contexto atual impõe-nos, assim, um repensar dos objetivos de ensino-aprendizagem, bem como das propostas didáticas e dos recursos educativos à luz da *Agenda 2030* e dos 17 *Objetivos de*

Desenvolvimento Sustentável (ODS) e, em particular, da sétima meta do objetivo 4, que visa

Até 2030 garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive por meio da educação para o desenvolvimento e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.¹

Só assim, com estratégias metodológicas, cujos objetivos partam da base da sustentabilidade, a educação poderá estar à altura do momento que vivemos e poderá ter um papel determinante no futuro.

No que tange às línguas estrangeiras, acreditamos que estas podem contribuir de forma muito relevante para o cumprimento do proposto pela *Agenda 2030*, já que, tal como afirmou Isabel Alarcão, em 2008, “[e]stamos (verificar) perante o potencial de um renascimento do papel das línguas no desenvolvimento dos valores humanos e sociais” (p. 11). Em nosso entender, continuamos a estar face a esse potencial e muito há ainda a aprofundar nesse desenvolvimento, nomeadamente no contexto universitário, pois: “La Universidad no puede ni debe ser ajena a esta invitación, todo lo contrario, desde su identidade está llamada a liderar el cambio social” (De la Rosa Ruiz, Giménez Armentia, de la Calle Maldonado 2019: 190). Essa mudança social que, segundo De la Rosa Ruiz deve ocorrer no seio da universidade, pode e deve partir dos cinco eixos dos 17 ODS: Pessoas, Planeta, Prosperidade, Paz e Parcerias, porque

La Universidad tiene que ir en esta línea, no puede dar la espalda a la realidad social, sus estudiantes deben pensar y actuar

¹ <https://www.ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>. Data do último acesso: 30 de set., 2024.

globalmente. Conocer su mundo y su entorno para el día de mañana, desde su profesión, poder contribuir al cambio. De esta manera, la Universidad estará formando a estudiantes que ejercerán su trabajo desde el compromiso social y serán responsables con los demás y con su entorno. (De la Rosa Ruiz, Giménez Armentia, de la Calle Maldonado 2019: 191).

Nesta conjuntura, como não convocar os ODS para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras? Aliás, os professores já abordam alguns temas contemplados nos 17 ODS, mas, por vezes, fazendo-o de forma pouco consciente e intencional para esta mudança global que só pode ser atingida se todos agirmos de forma focada e articulada, dado que os 17 ODS não são módulos estanques entre si, mas antes peças interligadas de um mosaico mais amplo.

Este texto pretende dar conta de uma experiência didática, imbuída da especificidade do contexto pandêmico, que, procurou dar resposta às necessidades de estudantes estrangeiros, aprendentes de língua portuguesa. Esta experiência foi por nós concebida e dinamizada, implementando um conjunto de sessões de conversação centradas nos ODS e que descrevemos no presente capítulo.²

11.1. Projeto de aulas de conversação

Seguidamente, vamos descrever o projeto de sessões de conversação, apresentando, no que designamos de “Fase 1”, um primeiro bloco de sessões que surgiram de forma mais espontânea e menos planificada, e, no que nomeamos de “Fase 2”, um conjunto de sessões de conversação que decorreram dessa primeira experiência. O primeiro bloco apresenta o percurso que levou à conceção do segundo.

² Parte da edição final e da formatação do texto ficou a cargo de Torill Johnson (Universidade de Glasgow), no âmbito de um estágio *Turing Scheme*, realizado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto em julho e agosto de 2024.

11.1.1. Fase 1

No ano letivo 2020/2021, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a segunda autora deste trabalho realizou, sob supervisão da primeira, o seu Estágio Pedagógico, no âmbito do Mestrado em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira. Atendendo à importância que a formanda reconheceu aos ODS e à necessidade de desenvolvimento da expressão oral no ensino-aprendizagem de Português Língua Segunda no nível A2, em que se encontrava a estagiar, decidiu focar o seu trabalho de estágio, e consequentemente de relatório de estágio³, nestes dois âmbitos. A necessidade de desenvolver a competência de expressão oral foi identificada por observação direta das aulas lecionadas pela professora regente. Além disso, a componente oral tinha sido destacada como prioritária para a maioria dos estudantes, em resposta a um questionário aplicado na primeira aula do curso pela professora regente aos alunos desta turma.

Importa referir que, apesar de os descritores de nível A2 do *CEFR. Companion Volume* (Council of Europe 2020) para a interação oral geral (p. 72) e para a conversação (p. 74), em particular, possam fazer supor que aulas de conversação sobre ODS seriam demasiado complexas para este nível de proficiência, o perfil dos estudantes e o modo como o tema foi proposto, tornou possível as aulas de conversação, ainda que, obviamente, com discussões mais limitadas e superficiais do que seria possível em níveis mais avançados. O professor é fundamental no momento de avaliar o tipo de atividades e estratégias pedagógicas que propõe aos seus alunos, ainda que possam ser mais complexas do que é sugerido nos documentos de referência para o ensino de língua não materna,

³ Para uma compreensão mais global do trabalho desenvolvido, sugere-se a consulta do relatório de estágio realizado por Adriana Santos Marques, em 2022: Desenvolvimento da expressão oral em Português Língua Segunda através dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: estudo de caso no nível A2. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/145204/2/591108.pdf>. Data do último acesso: 30 de set., 2024.

tomando como ponto de partida as características e necessidades do público aprendiz e agindo como um mediador e gestor pedagógico⁴.

O Estágio Pedagógico teve lugar no 1º semestre do ano letivo 2020/2021 e começou por ocorrer em sala de aula híbrida, no contexto de atividades letivas regulares. De fato, só foi possível implementar uma unidade didática nestes moldes, composta por duas unidades letivas, uma vez que a estudante de mestrado começou a lecionar a disciplina Português Língua Materna com horário completo numa instituição de ensino privada.

A turma era composta por dez alunos adultos (sete alunas e três alunos), originários da Argentina (um), do Canadá (um), da China (um), de Espanha (um), dos Estados Unidos da América (um), da Índia (um), de Inglaterra (um), de Itália (um) e da Rússia (dois). Além da visível heterogeneidade de proveniências e conseqüente língua materna, este grupo apresentava distintas características do ponto de vista da idade, das habilitações académicas e até do nível de proficiência, pois a turma de nível A2 compreendia dois subníveis (quatro alunos de nível A2.1 e seis de nível A2.2). Apesar do perfil diverso apresentado, os alunos indicaram, no questionário preenchido na primeira aula, uma motivação comum: aprender português com vista à sua integração no país de acolhimento (por razões académicas, profissionais e/ou familiares). As aulas do curso decorreram entre outubro de 2020 e janeiro de 2021, num total de 60 horas.

A primeira regência teve lugar nos dias cinco e seis de novembro, tendo sido esta, como já foi referido, a única unidade didática lecionada pela professora estagiária no contexto de aula, o esperado para a realização do Estágio Pedagógico. A professora

⁴ Defendemos que desde níveis iniciais é possível levar a cabo atividades de prática de interação oral, tendo plena consciência das limitações que estudantes iniciantes podem enfrentar no contexto dessas atividades. Neste contexto, sugere-se a leitura dos relatórios de mestrado de Daniel Ferreira e de Laura Couto, em 2019 (<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/123717> e <https://hdl.handle.net/10216/124652>). Data do último acesso: 30 de set., 2024.

estagiária começou por apresentar todos os ODS, de forma a introduzir o tema aos alunos, solicitando-lhes, em seguida, que respondessem a um questionário aberto de aquecimento. O percurso didático que se seguiu centrou-se no ODS 2 (Erradicar a fome), mais precisamente na ideia de agricultura sustentável.

Foram pois realizadas várias atividades sobre este ODS, nomeadamente o visionamento de um vídeo sobre uma empresa portuguesa de agricultura biológica e sustentável, bem como a realização de exercícios de vocabulário e de produção escrita (escrita de um *slogan*), seguidos de uma interação oral coletiva sobre as vantagens e desvantagens deste tipo de prática agrícola. Finalizou-se a regência com um exercício de expressão oral para dar conselhos a um colega que queria fazer uma dieta saudável (gravação enviada à professora estagiária).

Como forma de completar o Estágio Pedagógico da professora estagiária, considerou-se adequado aos objetivos do estágio e às necessidades dos alunos da turma oferecer aulas de conversação *online*, extracurriculares e voluntárias.

Na linha da proposta de Daniel Ferreira (2019), optou-se pelo modelo de aulas de conversação extracurriculares como forma de promover uma comunicação real e efetiva, no contexto de uma abordagem comunicativa de ensino, orientada para a ação (Conselho da Europa 2001).

Estas sessões decorreram *online* em janeiro de 2021 (duas horas cada), sendo o número de alunos variável, no entanto, geralmente, estavam presentes seis alunos (os provenientes da Argentina, do Canadá, da China, da Índia, da Rússia [dois]). O principal objetivo era apoiar os estudantes na preparação da apresentação oral final do curso, a qual tinha como tema os ODS. Mais precisamente, pedia-se que cada aluno escolhesse um ODS, concebesse um pequeno projeto de intervenção nesse âmbito e que o apresentasse à turma numa das últimas aulas do curso.

O tema genérico da apresentação oral era “Porque tudo começa por si - Da reflexão à ação” e com este trabalho esperava-se que os alunos se tornassem mais sensíveis à urgência de agir sobre

o mundo que os rodeia, convocando conhecimentos de diferentes culturas no âmbito em foco, assim como conhecimentos e interesses individuais. Pretendia-se que, partindo de uma observação indagadora da realidade envolvente, identificassem um aspeto que considerassem necessitar de uma intervenção modificadora. Essa intervenção deveria partir de uma reflexão dialógica entre possíveis contributos da(s) cultura(s) de partida ou da(s) cultura(s) associada(s) a outra(s) língua(s) que conhecesse(m) e a cultura da língua-alvo, este caso, da língua portuguesa (Conselho da Europa: 73, 82 e 150). Concretamente, no trabalho final cada aluno devia identificar o problema/desafio selecionado, justificar a sua escolha, apresentar o seu projeto prático de intervenção e fazer um balanço dos resultados obtidos. Após a apresentação do trabalho, esperava-se que se abrisse o diálogo com os colegas para expandir a problematização e reflexão sobre o trabalho apresentado.

De um ponto de vista mais estritamente linguístico, era esperado que, tal como preconiza o *CEFR. Companion Volume*, o aluno

[Could] tell a story or describe something in a simple list of points.
[Could] give short, basic descriptions of events and activities.
[Could] describe plans and arrangements, habits and routines, past activities and personal experiences. (Council of Europe 2020: 70).

Para apoiar a definição do desafio pessoal, foi apresentado como exemplo uma atividade de voluntariado levada a cabo pela professora estagiária: “Fazer voluntariado no Banco Alimentar contra a Fome”. Indicou-se o ODS associado a esta atividade (ODS 2), e o objetivo geral associado à atividade de voluntariado: Ser capaz de assumir de forma ativa o papel de cidadã no desafio de combater a fome.

Além deste exemplo, foi ainda sugerida a consulta de desafios já elaborados que se encontravam no *site* “Liga para a proteção da natureza” (www.lpn.pt), solicitando-se igualmente a consulta de informação sobre os ODS em www.ods.pt.

As sessões de conversação foram concebidas para proporcionar o desenvolvimento de uma consciencialização para a importância dos ODS e favorecer a partilha de práticas utilizadas nos países dos diferentes alunos da turma, que, por sua vez, poderiam fomentar a reflexão, ação e mobilização em prol de um planeta mais sustentável. A nossa abordagem dos ODS assentou na crença de que “A educação para a cidadania global dificilmente se concretizará com as abordagens habituais folclorizantes baseadas nos conhecimentos factuais ligados a festas e comidas.” (Sequeira 2018: 134). Consideramos que importa abordar os ODS de forma explícita e consciente, apelando à consciencialização dos mesmos. A importância da consciencialização para levar a uma mudança efetiva de comportamentos é, aliás, sublinhada por Pessanha Isidoro e Carvalho:

nos dimos cuenta de que se justificaba plenamente un cambio en la práctica docente para poder suscitar el cambio en los discentes y llevarlos a estar más informados, a ser un poco más conscientes de lo que es el desarrollo sostenible y a analizar críticamente su realidad para actuar conscientemente sobre ella. (2021: 190)

Estas sessões tiveram, pois, como um dos objetivos gerais, consciencializar para a importância do desenvolvimento sustentável na construção de uma cidadania global. Desenvolver competências de compreensão, expressão e interação orais e aplicar conhecimentos no âmbito do funcionamento da língua foram também objetivos relevantes destas sessões. Os ODS a tratar nas aulas de conversação foram selecionados de acordo com os escolhidos pelos alunos para a realização do seu trabalho final. Assumimos que os alunos se envolveriam mais nas atividades de prática oral se estas se relacionassem com as suas necessidades e interesses, sobretudo se fossem desenvolvidas num ambiente menos formal de aprendizagem. Com menos medo de errar, porque não estavam a ser avaliados, e sabendo que as sessões se orientavam para apoiar a realização de um trabalho para avaliação,

esperávamos que os alunos encetassem conversas significativas, usando essas oportunidades de fala não só para melhorar a performance linguística, mas também para aumentar a confiança para se exprimirem e comunicarem oralmente em português.

Antes de iniciar as sessões de conversação foi realizado um inquérito por questionário⁵, para verificar o grau de conhecimento dos participantes dos ODS. De forma anônima, sete dos dez alunos que constituíam a turma responderam ao questionário.

Quando inquiridos sobre se conheciam algum tema tratado nos ODS, quatro dos sete respondentes disseram que não.

À questão número 10 do questionário – “Acha pertinente tratar temas relacionados com o desenvolvimento sustentável na aula de português língua não materna?” – todos os alunos responderam que sim, justificando como “um tema que faz parte da nossa vida”, considerando-o essencial, importante e atual. Nomeadamente, um dos alunos referiu que “todos os temas conduzem à aprendizagem, porque os temas das aulas de PLE devem abordar tudo, com o intuito de pôr em prática no dia a dia” (respostas textuais).

Quanto à questão “Gosta da ideia de trabalhar os ODS nas aulas de conversação?”, cinco dos sete alunos responderam afirmativamente, justificando: “porque aprendemos mais sobre o desenvolvimento sustentável e este conhecimento não só ajuda pessoalmente mas globalmente”; “esse tema ODS começa com cada indivíduo”; “as opiniões sobre o meio ambiente podem ser trocadas com pessoas de outros países diferentes”; “aprendi muitas coisas novas”.

As justificações indicadas para não gostar da ideia de trabalhar os ODS nas aulas de conversação passaram pela dificuldade do tema, que pode distrair da forma linguística, a complexidade do tema em si e o gosto por trabalhar outros temas. Um estudante mencionou geografia, biografias e literatura como temas alternativos que gostaria de tratar.

⁵ Questionário 1: <https://drive.google.com/file/d/1ozFEERBES2qGs-tKq5MWGlG06O1W7q0h/view?usp=sharing>. Data do último acesso: 30 de set., 2024

De forma geral, os alunos consideram que trabalhar os ODS é um tema importante e atual, uma vez que possibilita a aprendizagem de conteúdos do quotidiano, bem como a prática da oralidade (um aspeto que a maior parte dos alunos tinha como prioridade, isto é, começar a falar/praticar a língua-alvo).

No que concerne aos temas escolhidos pelos aprendizes para as suas apresentações orais, foram os seguintes:

Tabela 1. Temas escolhidos pelos alunos para a apresentação oral e ODS correspondente

Tema	ODS
Economia da água em casa	6 – Água potável e saneamento
Consumo e produção responsáveis: reciclagem responsável no nosso escritório e ações para otimizar o lixo	12 – Produção e consumo sustentáveis
Lixo marinho e peixes: micropartículas	14 – Proteger a vida marinha
Eficiência energética e economia da energia em casa	7 – Energias renováveis e acessíveis
A proximidade não deve definir a responsabilidade	16 – Paz, justiça e instituições eficazes
O que fazer com o lixo? (<i>upcycling</i>)	12 – Produção e consumo sustentáveis
Educação de qualidade: ensinar espanhol <i>online</i> a uma menina portuguesa durante o confinamento	4 – Educação de qualidade

Em articulação com os temas eleitos pelos alunos, planificaram-se as quatro sessões que se descrevem abaixo de forma detalhada.

11.1.1.1. Descrição das quatro sessões

A primeira sessão contou com um participante e teve como tema “Precisamos do oceano ou o oceano precisa de nós?” (ODS 14 – Proteger a vida marinha). Pediu-se à aluna para descrever seis imagens⁶ e, em seguida, foram colocadas várias questões sobre as mesmas.

Na sessão dois, focada nos ODS 7 – Energias renováveis e acessíveis e 12 – Produção e consumo sustentáveis, solicitou-se aos cinco participantes que lessem duas notícias que foram enviadas dias antes via *e-mail*. Importa evidenciar que o objetivo desta atividade era levar à reflexão e promover a interação oral coletiva sobre o uso de energia.

Na terceira sessão realizou-se um *quizz* intitulado “Tenho os ODS na ponta da língua” e incidiu sobre os 17 ODS. Os quatro alunos responderam às questões, de modo a promover o diálogo sobre as perguntas e as respostas, e a partilha de conhecimentos sobre os ODS. Solicitou-se aos alunos que consultassem informação sobre todos os ODS em páginas *web* sugeridas pelas professoras antes da sessão.

Para a última sessão, em que participaram seis alunos, lançou-se o seguinte desafio: “Como seria um mundo pacífico?” (ODS 16 – Paz, justiça e instituições eficazes). Pediu-se aos alunos que, de uma forma pessoal e original, respondessem a essa questão através da apresentação ao grupo de, por exemplo, um desenho, uma canção ou um objeto, justificando a sua escolha. Para introduzir a sessão, apresentou-se uma imagem como estímulo visual, tendo a mesma sido descrita pelos aprendentes. A produção oral sobre um símbolo de mundo pacífico incidiu sobre os seguintes elementos: a aluna argentina apresentou um livro sobre intercompreensão linguística; a aluna chinesa mostrou pinturas, desenhos e outros objetos artísticos da sua autoria; a aluna espanhola falou da

⁶ Fontes de imagens e textos: <https://drive.google.com/file/d/1w2w8ayZTnqHOjWYq8V1V2TrOZ5Kh1bof/view?usp=sharing>. Data do último acesso: 30 de set., 2024.

imagem de uma montanha; a aluna indiana apresentou o filme “Zindagi na milegi dobara” (“Só se vive uma vez”); um aluno russo tocou guitarra e cantou a música “Nothing else matters”, do Metallica; e a outra aluna russa falou sobre o filme “Pearl Harbor”.

Todas as sessões foram gravadas em vídeo através do Zoom e os vídeos foram enviados aos estudantes, assim como o *chat* baixado, para apoio ao estudo.

11.1.1.2. Balanço

No final das sessões foi realizado um novo inquérito por questionário⁷, com o intuito de obter dados sobre a relação dos alunos com as sessões de conversação e a preparação das apresentações orais. De forma global, os alunos referiram que as aulas de conversação foram importantes, porque “ajudaram a falar com mais facilidade”, uma vez que tiveram mais momentos para “praticar a oralidade sobre o tema dos ODS”.

Além disso, os alunos consideraram, na sua totalidade, que estas sessões os ajudaram na preparação das apresentações orais. Quando questionados se o trabalho sobre os ODS (em aula e nas sessões de conversação) tinha tido impacto em hábitos, comportamentos e atitudes do seu dia a dia, seis em sete alunos responderam “sim”, sendo que o único estudante que não respondeu afirmativamente, justificou dizendo “Já tenho hábitos que considero importantes”.

Na questão número três, “Gostava de ter mais aulas de conversação extra?”, a maior parte dos estudantes respondeu que sim, considerando importante ter mais aulas, de modo a praticar a oralidade, bem como pela importância de debater e refletir sobre os ODS. Quando questionados sobre se manteriam o tema dos ODS num novo conjunto de aulas de conversação, os alunos responderam:

⁷ Questionário 2: https://drive.google.com/file/d/1OK_e1VuNKBEaCExN-m8VCEYrLLHYBQ89/view?usp=sharing. Data do último acesso: 30 de set., 2024-

“Porque não?”, “talvez uma variação sobre o tema da Educação” e “Sim”, não tendo ninguém sugerido um tema diferente.

No questionário inicial, não colocamos nenhuma questão focando diretamente que ideias ou assuntos os alunos associavam aos ODS, tendo sido, no entanto, indicado por um aluno o meio ambiente na questão “Gosta da ideia de trabalhar os ODS nas aulas de conversação?”. Por outro lado, dos sete temas apresentados pelos alunos, cinco incidiram sobre assuntos mais diretamente associados a essa mesma temática, ainda que objetivando diferente aspectos. Todavia, acreditamos não poder afirmar que os alunos, ou que todos os alunos, associavam os ODS ao meio ambiente, não só porque não colocamos nenhuma questão objetivamente nos questionários inicial e final sobre este aspecto, mas também porque dois dos sete alunos que apresentaram o trabalho oral final elegeram dois temas que não se relacionavam com o meio ambiente: educação e paz.

Tal como mencionado em 10.1.1., nas instruções do trabalho sublinhamos que seria importante os alunos escolherem um projeto que fosse ao encontro dos seus interesses pessoais, pelo que não interferimos nos temas indicados, desde que cumprissem os requisitos da apresentação, mesmo se muitas das escolhas recaíram sobre ODS ligados ao meio ambiente. Era nosso propósito incentivar os alunos à ação modificadora e consideramos que esta seria tão mais eficaz quanto mais os aprendizes estivessem envolvidos emotivamente. Porém, não podemos descartar a hipótese de os desafios apresentados no link “Liga para a proteção da natureza” (www.lpn.pt), em paralelo com o exemplo do voluntariado no Banco Alimentar contra a Fome, terem podido reforçar alguns estereótipos de associação dos ODS ao meio ambiente. No entanto, importa referir que, no contexto da apresentação das instruções do trabalho, o exemplo pessoal da professora estagiária se mostrou marcante para os alunos, levando ao questionamento da mesma sobre esta experiência e outras eventuais experiências de voluntariado, encetando a interação oral espontânea.

Ainda que tivéssemos como objetivo o alargamento do conceito de desenvolvimento sustentável e uma reflexão explícita sobre os ODS, acabou por se sobrepor o objetivo de criar uma situação pedagógica de promoção da oralidade em torno do tema dos ODS que partisse sobretudo dos conhecimentos e afinidades dos alunos com o tema. Assim, é legítimo afirmar que não é possível verificar se o objetivo de alargamento do conceito de desenvolvimento sustentável foi ou não atingido. No entanto, sublinhe-se que dedicamos espaço nas sessões, assim como no início da Regência 1, aos ODS de forma objetiva e explícita e que, mais de uma vez, os alunos foram remetidos para páginas *web* com informação sobre os mesmos, solicitando-se a sua consulta para a realização de tarefas.

No que diz respeito ao contributo destas aulas de conversação para a realização da apresentação oral, podemos afirmar que os alunos reconheceram que estas foram úteis, e podemos referir que os estudantes mais presentes nas aulas de conversação foram, em parte, mais bem-sucedidos na apresentação oral. Das duas estudantes do nível A2.1 que foram mais assíduas, uma obteve a melhor nota neste trabalho e a outra demonstrou um enorme progresso nos parâmetros “uso adequado de vocabulário” e “utilização de estruturas frásicas corretas”. Quanto ao nível A2.2, a estudante que compareceu em todas as sessões obteve a melhor classificação. No entanto, foi seguida por duas estudantes que frequentaram duas vezes as aulas, ao invés do estudante que esteve presente em três sessões.

Dos comentários tecidos pelos alunos, podemos concluir que, no geral, a atividade foi do seu agrado e que ficaram satisfeitos com as suas prestações, ainda que reconheçam que precisam de praticar mais. Uma aluna valorizou o papel da gravação em vídeo das apresentações, por possibilitar a consciencialização de aspetos a corrigir. A observação das apresentações dos colegas revelou-se, igualmente, um modo de tomar consciência de aspetos a melhorar, na sua performance e na dos próprios colegas, além de promover a aprendizagem de novos conteúdos, relacionados com o tema dos

ODS. Quanto à fase de preparação do trabalho, de acordo com alguns alunos, esta levou à aprendizagem de mais vocabulário, de mais informação sobre o tema pesquisado e à implementação de práticas sustentáveis no quotidiano. Finalmente, uma aluna referiu que este trabalho fez aumentar o seu à-vontade ao exprimir-se em português.

11.1.2. Fase 2

No 2º semestre, ainda que a mestranda já tivesse concluído o Estágio Pedagógico, a orientadora de estágio desafiou-a a conceber um conjunto de sessões de conversação sobre os ODS. Este desafio teve origem no fato de os alunos do 1º semestre que frequentaram as aulas de conversação terem dado um *feedback* muito positivo sobre as mesmas e de vários alunos transitarem do 1º para o 2º semestre, manifestando interesse em continuar a ter aulas de conversação (cf. 10.1.1.2. Balanço.). Além disso, vivia-se um período de confinamento por Covid-19 e os aprendizes viam-se privados de oportunidades de expressão oral fora da sala de aula de português, mormente no que toca a situações de comunicação oral menos formal.

Estas sessões foram então concebidas e dinamizadas pelas autoras deste texto: orientanda e orientadora. Consideramos particularmente relevante este trabalho ter sido concebido e dinamizado de forma colaborativa, sempre fruto de um diálogo e reflexão horizontais, mais ainda por se tratar de um conjunto de sujeitos com papéis diferentes no contexto da formação de professores. Acreditamos que práticas como a que teve lugar na experiência aqui relatada podem contribuir para quebrar o terceiro silêncio na formação de professores de que fala António Nóvoa: “o silêncio da própria profissão docente, isto é, dos professores em exercício, mais experientes, e que deveriam assumir um maior compromisso com a formação dos seus jovens colegas” (2019: 201).

O conjunto das sessões de conversação que foram planificadas e implementadas tiveram por base o *Quadro Europeu Comum de*

Referência para as Línguas (Conselho da Europa 2001) e o *CEFR. Companion Volume* (Council of Europe 2020), no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Para além desses documentos, recorreu-se à *Agenda 2030* (Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil 2015), a um guia sobre os ODS (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental 2016), bem como ao volume *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivos de aprendizagem* (UNESCO 2017).

À semelhança das sessões do 1º semestre, também estas decorreram *online* e foram uma oferta formativa gratuita e voluntária para os estudantes que se encontravam a frequentar o Curso Semestral de Português para Estrangeiros, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no 2.º semestre do ano letivo 2020/2021. As sessões iniciaram em 09/03/2021 e terminaram em 25/05/2021, perfazendo um total de 14 horas letivas distribuídas por sete sessões de duas horas cada.

As aulas de conversação foram conduzidas e pautadas pelo português europeu, uma vez que era a norma nativa das dinamizadoras e que se dirigia a alunos que, em princípio, se encontravam a aprender português em Portugal (apesar do confinamento), ou que viriam para Portugal durante esse semestre. O mesmo ocorreu nas sessões do 1º semestre.

Como já foi referido, o tema agregador das sessões foram os ODS, mas agora sem relação com a dinâmica das aulas do Curso Semestral de Português para Estrangeiros.

Para estas aulas de conversação inscreveram-se 19 alunos, adultos, de diferentes proveniências e níveis de proficiência, sendo que 14 frequentaram efetivamente as sessões: Alemanha (um); Argentina (um); Áustria (um); China (um); Dinamarca (um); Espanha (um); Índia (um); Inglaterra (dois); Macau (quatro); Rússia (dois); e Turquia (um). Além da visível heterogeneidade de proveniências, e conseqüente língua materna, e nível de proficiência (Nível A2+B1+B2 – dez atuais alunos, oito ex-alunos do 1º semestre e uma amiga de atuais alunos), este grupo apresentava-se heterogêneo quanto a idades e habilitações académicas.

Importa salientar que o número de alunos que assistia a cada sessão era variável, sendo que dois alunos (Argentina e Rússia) frequentaram quatro sessões, dois alunos (China e Macau) cinco, um aluno (Índia) seis e um aluno (Áustria) sete.

11.1.2.1. Descrição das sessões de conversação

Procedeu-se da mesma forma que no 1º semestre quanto à gravação e envio das sessões.

Na primeira sessão (14 participantes), realizou-se uma atividade de quebra-gelo com informações enviadas previamente pelos alunos (uma característica sua que ajudasse os colegas a identificá-lo(a) e um fato curioso sobre si) e a expressão oral foi despoletada através de uma dinâmica da roleta russa “Quem é quem?” contendo esses dois tipos de informação.

Na segunda sessão (10 participantes), dividiram-se os alunos em grupo por salas simultâneas. Cada grupo recebeu uma de quatro imagens e teve de (i) associá-la a um ou mais ODS (consulta de documentos sobre os ODS); (ii) justificar a(s) sua(s) escolha(s); e (iii) descrever a imagem. Quando se encerraram as salas simultâneas, os aprendizes partilharam as suas descrições e indicaram os ODS selecionados, de forma justificada e, em seguida, foi-lhes pedido que identificassem aspetos comuns entre todas as imagens. Finalmente, foi encetada uma interação coletiva sobre o ODS 5 – Igualdade de gênero, para partilha de práticas nos seus países/nas suas culturas de origem, e para reflexão sobre os conceitos de gênero, igualdade e discriminação de gênero, assim como para promover o conhecimento sobre todas as formas de discriminação, violência e desigualdade de gênero, promovendo alguma compreensão das causas atuais e históricas da desigualdade de gênero (UNESCO 2017: 20). As quatro imagens utilizadas foram retiradas da conta Instagram “catastrofica” e relacionavam-se com os ODS 3 – Saúde de qualidade, 4 – Educação de Qualidade e 5 – Igualdade de gênero.

Na terceira sessão (8 participantes), realizou-se um exercício de observação: foram projetadas algumas imagens (sobre contextos de consumo) e pediu-se aos alunos para as observarem atentamente. Depois da visualização de cada imagem, foram colocadas perguntas sobre elementos da mesma, havendo espaço para interação oral coletiva sobre as imagens e as questões, nomeadamente, para expansão lexical ou esclarecimentos de caráter cultural. Posteriormente, os alunos foram divididos em pares por salas simultâneas e foi atribuído um papel a cada um. Foi dado tempo a cada par para compreender a sua situação. De seguida, forneceu-se tempo para a preparação da simulação. Terminada a fase de preparação, todos os estudantes foram chamados à sala comum e dramatizaram os jogos de papéis. As quatro situações propostas incidiam em situações de choque de visão entre dois interlocutores no que concerne a práticas de consumo. No final da sessão, as professoras e os alunos forneceram *feedback* e houve espaço para interação livre sobre o tema do consumo sustentável, dado que o ODS em foco nesta sessão era o 12 – Produção e consumo sustentáveis, de acordo com os objetivos de aprendizagem cognitiva e socioemocional presentes no documento *Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Objetivo de aprendizagem* (UNESCO 2017: 34).

A quarta sessão (6 participantes) iniciou-se dialogando sobre a Páscoa, uma vez que esta sessão teve lugar dois dias após a celebração desta festividade em Portugal, e funcionou como um novo quebra-gelo após a pausa letiva. Em seguida, realizou-se uma atividade de interação oral com o título “Descubra as diferenças”, ainda alusivo ao tema da Páscoa. Os alunos tinham de observar três pares de imagens, identificar as sete diferenças entre cada par, mobilizando, deste feita, vocabulário relacionado com essa quadra.

Na segunda parte da sessão, os alunos responderam a um questionário sobre situações reais de comunicação oral e de transação comercial, sendo-lhes solicitado que indicassem quais preferiam trabalhar. Na sequência das suas respostas, combinou-se que transação comercial cada participante ia experienciar durante

a semana seguinte, para experimentar uma situação real de interação e recolher informações sobre a mesma (gravando a conversa sempre que possível), como forma de preparação de uma simulação que iriam performar na sessão seguinte. Esta atividade pretendia levar os alunos de novo a interagir em sociedade, depois do alívio das medidas restritivas da Covid-19, assim como colocá-los em situações reais de interação numa semana sem aula de conversação. Optou-se por passar a lecionar as aulas de conversação em semanas alternadas e fornecer tarefas concretas fora da sala de aula para a semana sem aula, pois considerou-se conveniente priorizar uma aproximação dos alunos às situações de interação real em sociedade.

Dentre as situações propostas as mais escolhidas foram comprar um bilhete de transporte seguida de fazer um pedido num restaurante. Os aprendizes tiveram também a possibilidade de incluir outras situações, tendo sido sugerido: ida ao supermercado; chamar a polícia, numa situação grave; interagir com um desconhecido na rua; ler um trava-língua difícil, e ida ao médico. Estas sessões foram importantes para considerar os interesses e necessidades individuais dos alunos, mantendo ao mesmo tempo uma ligação aos ODS. Por exemplo, ir ao supermercado tem, no seu cerne, uma relação com o ODS 2 – erradicar a fome, e com o ODS 12 – cidades e comunidades sustentáveis. Chamar a polícia corresponde ao ODS 16 – paz, justiça e instituições eficazes. Interagir com um desconhecido na rua diz respeito a todos, pois todos podem ser tópicos de conversa. Ler um trava-língua difícil reporta ao ODS 4 – educação de qualidade, e ir ao médico reporta ao ODS 3 – Saúde de qualidade.

De acordo com as preferências dos alunos, as situações selecionadas para experienciar na semana seguinte foram: ida ao supermercado; ida ao restaurante/café; aquisição de um bilhete; ida à farmácia; ida à livraria; e diálogo com um desconhecido na rua. Mesmo estando cientes de que a última situação não se enquadrava na proposta, permitiu-se à estudante selecioná-la, uma vez que revelou muito interesse nesse tipo de interação e que considerámos

que ter à-vontade para interpelar desconhecidos, potencialmente falantes nativos, pode ser uma excelente estratégia de desenvolvimento comunicativo na língua-alvo.

Na primeira parte da quinta sessão (5 participantes), os alunos apresentaram a gravação do trabalho de campo, salientando expressões novas ou que consideraram difíceis, os aspectos mais relevantes da conversa e comentários gerais sobre a atividade. Há de se destacar que uma estudante, que se encontrava ainda em Macau, se dirigiu a uma livraria em que trabalhava um português para fazer este diálogo “em imersão”. Seguidamente, dividiram-se os alunos em salas simultâneas, por afinidade de contexto explorado, e prepararam uma simulação que, posteriormente, apresentaram a todos os colegas, recebendo no fim o *feedback* das professoras. Posteriormente, sugeriu-se que consultassem documentos sobre os ODS para preparar uma atividade da sessão seguinte. Finalmente, apresentaram-se dois desafios alternativos, no âmbito do ODS 15 – Proteger e vida terrestre, para a sessão seis: Plante uma árvore de espécie autóctone; ou recolha sucatas que estejam no chão das ruas ou nas praias. Os alunos poderiam realizar o desafio escolhido individualmente ou em par/grupo, tendo-lhes sido sugerido que registassem testemunhos da realização do desafio. Antes de terminar a aula, encetou-se um diálogo sobre alguns procedimentos e cuidados que poderiam ter na realização do desafio.

Na penúltima sessão (5 participantes), alguns estudantes apresentaram o desafio selecionado (o primeiro) e realizado durante a semana anterior, indicando igualmente a que ODS o associavam (15). Uma aluna comprou duas plantas de médio porte de interior, outra semeou legumes e frutos com o marido e as filhas que se encontravam noutro continente, de modo remoto, e uma terceira aluna comprou um sabugueiro e plantou-o no jardim da sua mãe, na Áustria, onde se encontrava de visita durante essa semana. Após a apresentação dos desafios, foi dado início ao jogo da força sobre os ODS, o qual foi realizado em pares, em salas simultâneas. Esta atividade lúdica, além de procurar consolidar

conhecimentos sobre os 17 ODS, tentou sempre estimular a interação oral livre.

Na última sessão (3 participantes), os alunos visualizaram duas partes de um vídeo dos Gato Fedorento sobre conversas de circunstância no elevador e depois realizaram um exercício de resposta aberta de compreensão audiovisual. Após um diálogo para sistematização das características deste tipo de interação oral, foi dada indicação para prepararem uma interação do mesmo tipo, com a duração de 2 minutos. Depois de dramatizarem a situação, foi dado o *feedback* pelas professoras. Finalmente, solicitou-se aos alunos um balanço oral das sessões de conversação e foi pedida a produção de um curto vídeo com o intuito de dar a sua opinião sobre as mesmas (a enviar por email). Duas alunas enviaram os seus vídeos.

11.1.2.2. Balanço

Como é possível verificar, os estudantes foram diminuindo ao longo das sete sessões, sentindo-se uma maior redução depois da pausa letiva. No entanto, estamos conscientes de que este aspecto é natural em sessões sem presenças obrigatórias e grátis, sobretudo depois do alívio das restrições por Covid-19, que coincidiu com a retomada das aulas depois das férias.

Ainda que este bloco de sessões tivesse como eixo os ODS, priorizamos sempre os interesses e as necessidades dos alunos e estivemos atentas ao contexto social envolvente, pelo que nem todas as sessões se centraram rigidamente na abordagem dos ODS, mas acabaram por divergir para atividades de interação oral em contexto de transações comerciais quotidianas, tentando sempre manter ligação com os ODS em foco. (talvez referir isto no meu comentário precedente). [veja em cima]

Dos *feedbacks* em vídeo que recebemos, é possível relevar que ambas as alunas que enviaram os seus vídeos (não está claro, quem são as «ambas») gostaram muito das sessões. No caso da primeira participante (que esteve presente em todas as sessões), justificou

essa escolha pelo fato de ter podido conhecer outras pessoas e se comunicar com elas e por ter podido aprender informações instrutivas sobre os ODS. Além disso, ela destacou como atividades preferidas as de caráter mais lúdico e os jogos de papéis. Já a segunda aluna (que esteve presente em cinco sessões), destacou a atividade de quebra-gelo da sessão um como a sua preferida, por ser uma “ótima maneira para conhecer os outros”, e afirmou que estas sessões lhe permitiram ganhar mais coragem para falar português com os outros, porque reconheceu que todos os alunos das aulas de conversação tinham em comum o fato de não falarem bem português e quererem melhorar a sua *performance*.

11.1.3. Conclusão

Na Tabela 2 na página seguinte, pode-se observar, de forma esquemática, o trabalho desenvolvido em articulação com os ODS:

Tabela 2. Síntese de tipos de atividades realizadas e ODS correspondentes

ODS	Tipologia	Tipo de atividade
Todos 2 – Erradicar a fome	Regência 1	- Exposição de informação, por parte da professora - Resposta a questões - Descrição de imagens - Visualização de vídeo, realização de exercícios de vocabulário e de produção escrita - Interação oral - Produção oral gravada (individual ou em pares)
14 – Proteger a vida marinha	Conversação Fase 1	- Descrição de imagens - Resposta a questões - Leitura

7 – Energias renováveis e acessíveis		- Interação oral - Leitura
12 – Cidades e comunidades sustentáveis		
Todos		- Resposta a <i>quizz</i> - Interação oral
16 – Paz, justiça e instituições eficazes		- Descrição de imagem - Produção e interação orais
---	Conversação	- Produção e interação orais
- 3 – Saúde de qualidade	Fase 2	- Observação e descrição de imagem - Leitura - Negociação oral - Interação e produção orais
- 4 – Educação de qualidade		
- 5 – Igualdade de gênero		
- 12 – Cidades e comunidades sustentáveis		- Observação de imagens - Resposta a questões - Interação oral - Simulação
---		- Interação e produção orais - Resposta escrita a questionário - Negociação oral - Interação oral em situação real
(15 – Proteger a vida terrestre)		- Produção e interação orais - Simulação - Leitura - Realização de desafio
15 – Proteger a		- Produção e interação orais - Realização de jogo da força

vida	
terrestre	
Todos	

(Todos)	- Visualização de vídeo
	- Interação oral
	- Simulação
	- Produção oral gravada

Como se pode verificar, ao longo de todo o trabalho desenvolvido houve preocupação em focar todos os ODS, prestando particular atenção a alguns, nomeadamente em função dos interesses manifestados pelos alunos. Apesar de limitações apresentadas nos balanços de ambas as fases, consideramos ter promovido um alargamento do conceito de desenvolvimento sustentável para além de possíveis fronteiras associadas ao meio ambiente.

No que diz respeito às atividades, apostamos no desenvolvimento da expressão oral, majoritariamente em dinâmicas de grupo, não ignorando a necessidade de momentos de trabalho individual, em que os alunos pudessem respeitar o seu próprio ritmo. Incluímos também um reduzido número de atividades de leitura e escrita, como apoio ou complemento às atividades orais. Foi nosso intuito promover um ambiente ameno e descontraído, pelo que propusemos várias atividades de caráter lúdico e diversificado, recorrendo a materiais de natureza variada.

Podemos concluir que as sessões de conversação serviram, genericamente, aos seus propósitos. As sessões de janeiro apoiaram a preparação das apresentações orais e promoveram o desenvolvimento da expressão oral e as sessões de março a maio fomentaram o desenvolvimento da expressão oral, oferecendo mais oportunidades de prática aos alunos em tempo de confinamento. Serviram ainda como ponto de encontro para combater algum isolamento sentido durante este período da pandemia, dado que vários alunos foram confessando alguma tristeza que os assaltava nesta fase. Acreditamos que podemos ter contribuído, em alguma

medida, para o ODS 4, ao oferecer um complemento às aulas que possibilitasse mais oportunidades de promoção da expressão oral em português, uma maior proximidade e interação entre professoras-alunos e, sobretudo, entre alunos, de níveis diferentes, tendo sempre por eixo os ODS.

Referências bibliográficas

ALARCÃO, I. Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal. *In*: BIZARRO, R. (org.). **Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: Que perspectivas?** Porto: Areal Editores, 2008. p. 10-14.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL. Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável [PDF]. [S.l.]: **Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil**, 2015. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=289530321&att_display=n&att_download=y. Acesso em: 30 de set., 2024.

CENTRO DE INFORMAÇÃO REGIONAL DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EUROPA OCIDENTAL Guia sobre Desenvolvimento Sustentável - 17 objetivos para transformar o nosso mundo [PDF]. [S.l.]: **Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental**, 2016. Disponível em: https://www.ine.pt/ngt_server/attachfileu.jsp?look_parentBoui=289432925&att_display=n&att_download=y. Acesso em: 30 de set., 2024.

CONSELHO DA EUROPA **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação**. Lisboa: Asa, 2001.

COUNCIL OF EUROPE **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment**.

Companion Volume [PDF]. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. Disponível em: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em: 30 de set., 2024..

DE LA ROSA RUIZ, D; GIMÉNEZ ARMENTIA, P.; DE LA CALLE MALDONADO, C. Educação para o desenvolvimento sustentável: o papel da universidade na Agenda 2030. *In*: CARRASCAL DOMÍNGUEZ, S.; MEJÍAS LÓPEZ, J. A.; CEBALLOS VIRO, I. (orgs.). **Revista Prisma Social**, n. 25, 2019, p. 179-202. Disponível em: <https://revistaprismasocial.es/article/view/2709>. Acesso em: 30 de set., 2024.

FERREIRA, D. **Prática das Subcompetências Orais para o Desenvolvimento da Competência Comunicativa em Situações da Vida Quotidiana: Estudo de caso na Universidade de Valência** (Tese de mestrado, Universidade do Porto). Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/123717>. Acesso em: 30 de set., 2024.

NÓVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *In*: PARASKEVA, J. M.; GANDIN, L. A.; HYPOLITO, A. M. (orgs.). **Currículo sem fronteira**, vol. 19, n. 1, 2019, p. 198-208. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.html>. Acesso em: 30 de set., 2024.

PESSANHA ISIDORO, P.; CARVALHO, A. Cuestionar, reflexionar, cambiar: los Objetivos de Desarrollo Sostenible en clase de Portugués Lengua Extranjera. *In*: LÓPEZ ESTEBAN, C. (org.). **Innovación en la Formación de los Futuros Educadores de Educación Secundaria para el Desarrollo Sostenible e Ciudadanía Mundial. Modelos y Experiencias en el Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas**. Salamanca: Aquilafuente Ediciones Universidad Salamanca, 2021, p. 185-204.

Disponível em: <https://www.eusal.es/eusal/catalog/view/978-84-1311-498-9/5634/6518-1>. Acesso em: 30 de set., 2024..

SEQUEIRA, R. M. Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. **Revista Boletín Redipe**, vol. 7, n. 7, 2018, p. 129-136. Disponível em: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/526>. Acesso em: 30 set. 2024.

UNESCO. Educação para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. **Objetivos de aprendizagem** [PDF]. 2017. Disponível em: <https://ods.imvf.org/wp-content/uploads/2018/12/Recursos-ods-objetivos-aprendizagem.pdf>. Acesso em: 30 set. 2024.

Perfis dos/as autores/as

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto

Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) (2020), Professora Emérita da UP-FLUP (2021), membro integrado do Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP), Doutora em Linguística Aplicada (Psicolinguística e Neurolinguística) pela FLUP (1984), Título de Agregada nas mesmas áreas pela FLUP (1989). Prémio Gulbenkian de Ciência em 1986. Fundadora do Programa de Estudos Universitários para Seniores da Universidade do Porto (PEUS) (2006), coordenadora desde então do PEUS. Exerceu variados cargos na UP-FLUP, designadamente o de Vice-Reitora da UP (1998-2001). É autora/coautora e coeditora de numerosas publicações nacionais e estrangeiras: artigos, capítulos de livros e livros sobre temas relacionados com a sua pesquisa (ver: <https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_pesquisa?pv_tipo_pesquisa=autor&pn_num_pagina=1&pv_cod_autor=213988>).

Fabiana Esteves Neves

Professora adjunta de Língua Portuguesa no Instituto de Letras da UFF, é doutora em Letras Vernáculas (Língua Portuguesa) pela UFRJ, mestre em Letras e licenciada em Letras - Português/Inglês pela UFF. É líder do grupo de pesquisa interinstitucional *Metacognição e Práticas Discursivas* e vice-líder do GEPLA - *Grupo de Estudos e Pesquisa em Leitura e Escrita acadêmica*, além de vice-coordenadora do programa de extensão e ensino *Laboratório de Letramentos Acadêmicos - LabLA-UFF*. Seu objeto principal de pesquisa é o letramento linguístico acadêmico, em uma perspectiva metacognitiva/metalinguística, com foco no ensino de leitura e escrita e na formação de professores. Tem experiência com língua portuguesa, língua inglesa e língua portuguesa para estrangeiros nos níveis técnico e superior, nas redes pública e particular.

Cíntia Regina Lacerda Rabello

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996 com mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências e na Saúde (NUTES/UFRJ) e doutorado em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ). Atua como Professora Adjunta de Língua Inglesa no Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (GLE) e no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PosLing) no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordena o projeto de extensão “Laboratório de Formação de Professores de Línguas e Tecnologias Digitais – L@bLingu@s-GLE/UFF” e lidera o “Grupo de Estudos em Tecnologias no Ensino e Aprendizagem de Línguas” (GETEAL – CNPq UFF). Seus temas de pesquisa abrangem a formação inicial e continuada de professores, ensino-aprendizagem de línguas, tecnologias digitais, letramentos digitais e multiletramentos.

Paolo Torresan

Desenvolveu actividades de investigação na Universidade Ca' Foscari de Veneza, nas Universidades Complutense e Autónoma de Madrid e na Universidade de Lancaster (Inglaterra). Lecionou na Universidade de Catânia, secção de Ragusa; foi investigador visitante no Santa Monica College (Califórnia) e professor visitante na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, é professor na Universidade Federal Fluminense (Niterói, Brasil). É membro do Comité Científico do Projeto PLIDA da Sociedade Dante Alighieri. A sua investigação centra-se na metodologia do ensino de línguas e na avaliação linguística.

Paula Garcia de Freitas

É docente de italiano na Universidade de São Paulo. Doutora em Linguística pela UFSC, mestre e graduada em Letras pela USP, atua no ensino e pesquisa da língua e cultura italiana. Lecionou por 14 anos na Universidade Federal do Paraná, onde atualmente contribui com o Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Sua pesquisa abrange ensino de línguas, formação de professores e

desenvolvimento de material didático, com experiência de pós-doutorado na Bélgica e no Brasil sobre a Abordagem Intercultural. Vice-líder do NELIB (Núcleo de estudos em língua italiana no contexto brasileiro), membro do EALQ (Ensino e Aprendizagem de Línguas: uma abordagem quantitativa) e presidente da Associação Brasileira de Professores de Italiano (2024-2026), concilia a carreira acadêmica com a maternidade, sendo mãe de Helena e Marília.

Eliza Araújo

É professora adjunta no Instituto de Letras (GLE), na Universidade Federal Fluminense. Atua no projeto de extensão Laboratório de Letramentos Acadêmicos (LabLA), e coordena o Núcleo de Estudos em Literatura Diaspórica, Cultura e Tradução (NELDCult/UFF). "Morrison, Angelou e Evaristo: mulheres negras e escrita revolucionária" é o resultado de sua tese de doutorado, onde investiga conexões entre arte, política e a escrita narrativa de mulheres negras nos EUA e Brasil

Vera Lúcia Cabrera Duarte

Pós-doutora (2020), Doutora (1996) e Mestre (1988) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Licenciada em Língua e Literatura Inglesas pela mesma Universidade. É professora titular do Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia da PUC-SP. Desde 1998, desenvolve um Projeto de Pesquisa de sua autoria, intitulado Living Drama in the Classroom: uma proposta de abertura à Aprendizagem Significativa. Atualmente, dá continuidade a esse estudo como líder do grupo de pesquisa Atividades Teatrais, ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: teoria e práxis, juntamente com professores e pesquisadores da área. Fazendo parte dessa pesquisa maior, o projeto "Storytelling: Engaging and Learning".

Elizabeth Mara Pow

Mestre em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003), é professora no curso de Letras da Faculdade São Bernardo do Campo, tendo atuado em cursos de pós-graduação lato-sensu e programas de formação contínua presenciais e remotos na rede pública e particular. Tendo a formação docente e a fonologia da língua inglesa como áreas de pesquisa, é coautora do livro “Descobrimo a Pronúncia do Inglês” (WMF Martins Fontes, 2010). Integra o grupo de pesquisa Living Drama, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Cabrera Duarte.

Maria Aparecida Caltabiano

Doutora e Mestre em Linguística Aplicada, respectivamente pela Universidade Estadual de Campinas (1999) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988). Professora associada da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da PUC-SP, suas pesquisas são voltadas para formação de professores e tradutores, ensino-aprendizagem de línguas, multilinguismo e educação bilíngue, bem como elaboração e avaliação de material didático. Integra o grupo de pesquisa Living Drama, coordenado pela Profa. Dra. Vera Lucia Cabrera Duarte.

Ebal Sant’Anna Bolacio Filho

É professor adjunto do setor de língua alemã do Instituto de Letras da UFF. Atua na graduação e na pós-graduação principalmente nas áreas de Formação de Professores e Professoras de Alemão, Políticas Linguísticas e Estudos da Tradução. É tradutor juramentado para o idioma alemão pela Jucerja.

Anelise F. P. Gondar

É professora adjunta do setor de língua alemã do Instituto de Letras da UFF e também pesquisadora do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem - POSLING/UFF. Tem especial interesse pela Formação de

Professores de Línguas Estrangeiras; Multilinguismo e Estudos da Interpretação.

Joice Armani Galli

Pós-doutoranda na *Université d'Artois*/França com a temática do *FOS Scolaire* e do *FOU Littéraire* (2024), Doutora em Linguística pela UFRGS (2004), Mestre em Literatura e Licenciada em Língua e Literatura Francesas pela PUCRS (1996). É professora Associada IV do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – GLE/UFF, atuando nessa IFES desde 2019. Foi professora Adjunta no CAC da UFPE de 2009 a 2018 e coordenadora de LE/Lad na SMED/PoA/RS na primeira década dos anos 2000. Atualmente desenvolve projetos em torno do Letramento em Línguas com especial atenção para as relações que implicam os processos de ensino-aprendizagem dessa área, projetos em torno da interface linguística com os estudos literários francófonos contemporâneos, bem como do papel crítico da leitura do francês na formação acadêmica, além de compor o GT da ANPOLL Transculturalidade, Linguagem e Educação, ser líder do grupo de estudos LENUFFLE e docente no PosLing/UFF na linha 3, intitulada: História, Política e Contato Linguístico

Adriana Leite do Prado Rebello

Doutora em Letras (Estudos de Linguagem) pela UFF, com tese defendida na área de Português Língua Estrangeira. Mestre em Letras (Estudos da Linguagem) pela PUC-Rio, com dissertação também defendida na área de Português Língua Estrangeira. Especialista em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e em Formação de Professores de Português para Estrangeiros pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Graduada em Letras (Licenciatura em Português e Literaturas de Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal Fluminense, com atuação na área de português para estrangeiros em nível de graduação e de extensão. Possui pesquisas e publicações com ênfase em descrição

do português do Brasil para estrangeiros e em ensino de língua e cultura. Professora aplicadora do exame Celpe-Bras e docente do Curso de Português para Estrangeiros (em cooperação com MEC/MRE) para alunos do Programa Estudante Convênio (PEC) na UFF. Coordenadora Pedagógica do Curso de Português para Estrangeiros no PROLEM/UFF. Vice-presidente da Associação de Professores de PLE do Estado do Rio de Janeiro - APLE-RJ

Ângela Carvalho

Doutora em Didática de Línguas pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) (2014) e professora auxiliar dessa mesma instituição, desde 2015. Leciona Português Língua Estrangeira (PLE) e colabora na formação de professores em diversas instituições, em Portugal e no estrangeiro. A sua atividade profissional está intimamente articulada com a sua atividade científica, sendo estas as principais áreas de investigação: ensino-aprendizagem de PLE; formação de professores de português; tecnologias articuladas com o ensino-aprendizagem de línguas; educação para o desenvolvimento sustentável; produção escrita; estratégias de aprendizagem; e discurso oral informal. É membro integrado do Centro de Linguística da Universidade do Porto e foi coordenadora do centro de aplicação CAPLE na FLUP (2017-2021). (<https://www.cienciavitaet.pt/portal/5014-87BD-620F>).

Adriana Marques

Licenciada em Estudos Portugueses (2016) pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) (2020) e mestre em Português Língua Segunda/Língua Estrangeira pela mesma faculdade (2022). Foi Professora Auxiliar de Conversação em Espanha, durante dois anos, através do Ministério de Educação espanhol, em duas escolas do ensino básico e secundário, em Ayamonte (Andaluzia).

Atualmente é Professora de Português na EPAD Gaia (Escola Profissional de Artes, Tecnologias e Desporto) e Diretora Pedagógica da EPAD Matosinhos.

Vanessa Della Peruta

Formou-se Bacharel em Letras com habilitação em língua italiana pela Universidade Federal Fluminense. É professora e tradutora de Língua Italiana e revisora de Língua Portuguesa.

Participou do projeto de prática de tradução da língua Italiana no LABESTRAD (*Laboratório de Estudos da Tradução*) como bolsista, na mesma universidade em que se formou.

Trabalhou no departamento de Línguas Modernas colaborando com o setor de Língua e Literatura Italianas da Universidade Federal Fluminense como bolsista do *Ministero di Affari Esteri* Italiano entre os anos de 2020 e 2024.



Ensinar uma língua pode ser um desafio estimulante, repleto de estratégias e recursos. Para quem se dedica a essa profissão, essa multiplicidade é fascinante, mas também pode gerar incertezas diante da vastidão de caminhos possíveis. Este livro busca orientar o futuro docente, oferecendo um percurso que o ajude a construir sua prática com confiança e propósito.

Ao explorar estas páginas, é natural que cada leitor se identifique mais com determinadas abordagens e queira aprofundá-las em sua trajetória docente. Nosso desejo é que este seja apenas o início da sua jornada na construção da identidade profissional—um processo contínuo de aprendizado e evolução. Que sua atuação como professor não apenas cresça com o tempo, mas também deixe marcas significativas na vida de seus alunos.

