

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO:
ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES FALANTES DE OUTRAS
LÍNGUAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

MACEIÓ

2016

RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO: ENSINO-
APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas (PPGLL/UFAL), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

MACEIÓ

2016

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

M838p Moreira Júnior, Rusanil dos Santos.
Português como língua adicional e letramento crítico: ensino-aprendizagem com participantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas / Rusanil dos Santos Moreira Júnior – 2016.
190 f. : il.

Orientador: Sérgio Ifa.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) – Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2016.

Bibliografia: f. 151-156.

Apêndices: f. 157-175.

Anexos: f. 176-190.

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa. 3. Língua adicional.
4. Letramento crítico. 5. Linguagem e cultura. I. Título

CDU: 801

 UFAL	UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS FACULDADE DE LETRAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA	 PPGLL
---	--	--

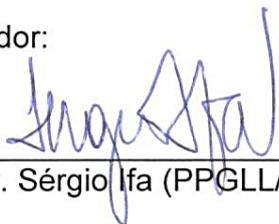
TERMO DE APROVAÇÃO

RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR

Título do trabalho: “PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO: ensino-aprendizagem com participantes falantes de outras línguas na Universidade Federal de Alagoas”.

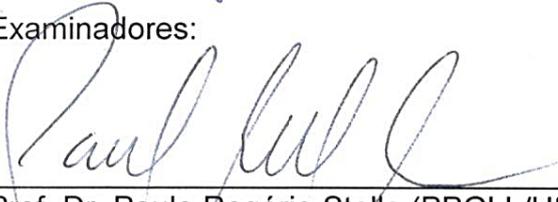
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:



Prof. Dr. Sérgio Iffa (PPGLL/Ufal)

Examinadores:



Prof. Dr. Paulo Rogério Stella (PPGLL/Ufal)



Profa. Dra. Denise de Paula Martins de Abreu e Lima (UFSCar)

Maceió, 15 dezembro de 2016.

*À minha mãe Maria de Fátima de Souza Moreira,
ao meu pai Rusanil dos Santos Moreira, à minha irmã Rillary Maria de Souza Moreira,
à minha avó materna Rosa Maria Souza da Silva, aos meus memoráveis professores,
aos meus alunos participantes e não participantes desta pesquisa
por acreditarem em minha competência e no trabalho que realizo,
e a você, leitor, por investir um pouco do seu tempo na apreciação deste trabalho.*

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço de modo muito especial ao meu orientador, Sérgio Ifa, por abraçar a proposta de orientar um trabalho singular e inovador em nossa universidade, por acreditar em minha capacidade e ousadia de realizar uma pesquisa deste porte, por aproveitar o meu talento – palavras dele – até então não explorado em minha formação inicial e, mais que tudo, por ser um orientador presente, coruja, provocador e desafiador. Isso fez toda a diferença.

A minha gratidão à Stevie, Christina, Michelle, Inés, Rachel, Luis, Octavio, Katherine, Merybeth, participantes desta pesquisa, como também sou grato aos não participantes dela, por todo incentivo, colaboração, motivação e receptividade durante os meses em que estivemos juntos dentro e fora da sala de aula. Aprendi e me diverti muito com todos vocês! Foi uma experiência inesquecível. A vocês, o meu carinho mais que especial.

À Laurenny Lourenço, minha amiga, madrinha acadêmica (por que não?) e orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em minha graduação, a minha gratidão por me acompanhar e me dar orientações que ultrapassaram o âmbito acadêmico. Da mesma maneira, à Flávia Meniconi, grande incentivadora e encorajadora na esfera acadêmica, a qual a todo o momento me recorda em seus projetos. Vocês sempre com suas doces, porém firmes e atiladas palavras.

Um agradecimento à professora Rita Souto pela criteriosa avaliação desta dissertação no Exame de Qualificação e pelas provocações durante as suas disciplinas nas quais pude participar no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL). Igualmente às professoras Flávia Meniconi e Roseanne Tavares que cuidadosamente também se dispuseram a avaliar o meu trabalho. As contribuições de todas vocês foram essenciais para o repensar dos meus dizeres e do meu fazer nesta pesquisa consolidados.

Sou grato ao professor Paulo Stella por germinar em mim inquietudes no que se refere à minha formação docente e acadêmica antes mesmo de eu iniciar o Curso de Mestrado. O momento em que estive como aluno especial em uma de suas disciplinas na pós-graduação, em 2014.2, foi incrivelmente positivo na composição do professor e pesquisador que hoje me vejo.

Também agradeço ao Prof. Dr. Ricardo José Rosa Gualda, que agora atua na Universidade Federal da Bahia (UFBA), por despertar em mim essa grande vontade de desenvolver pesquisa e práticas na área de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)

enquanto foi docente da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). As discussões que tivemos durante a disciplina eletiva que ofertou na graduação em Letras, em 2012, foram tão frutíferas ao ponto de fazer-me chegar à produção desta dissertação.

Obrigado, ainda, aos meus colegas do PPGLL, principalmente aos que compõem o grupo de pesquisa *Transculturalidade, Letramentos e Educação* (LET) – entre todos eles, um agradecimento especial às queridas Christiane Agra e Josenice Cláudia –, do qual eu participo, cujo líder é o meu orientador, pelas contribuições ao longo dos nossos encontros de pesquisa, durante as aulas às que assistimos juntos, como também aqueles fora desses contextos. Os nossos diálogos foram essenciais para o meu amadurecimento enquanto pesquisador.

Ao Marcos Tércio, meu companheiro, por ter estado tão presente e envolvido no processo da conquista do meu título de mestre. Todo o apoio, atenção, paciência e compreensão, principalmente nos momentos de desespero, foram determinantes para que tudo ocorresse bem. Meu muito obrigado.

Não poderia deixar de agradecer à querida Juliana Flávia, pessoa e profissional que muito estimo – minha chefe na Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (Uncisal) na qual colaboro como assistente em administração efetivo no setor financeiro – por demonstrar-se tão compreensiva e proporcionar-me um horário flexível de trabalho para que eu pudesse desenvolver as minhas atividades do mestrado, mesmo com tantos contratemplos com os quais diariamente convivemos no setor. A sua sensibilidade e apoio foram muito importantes para o andamento deste trabalho.

Por fim, quero reiterar a minha gratidão a todos os meus estimados professores da graduação e pós-graduação da Ufal que, de maneira direta ou indireta, contribuíram para a minha contínua formação e vontade de aprender. Da mesma forma, aos meus amigos, colegas, alunos e ex-alunos de diversos contextos, companheiros de congressos e todos aqueles cujos nomes eu não mencionei, mas que não passaram despercebidos por esta árdua, porém extasiante trajetória, e expressaram, à sua maneira, agradáveis palavras, gestos e/ou pensamentos de incentivo e encorajamento.

Não, o ensino não é um sacerdócio, mas um verdadeiro trabalho: não, os professores não são “iluminados”, dotados de um hipotético “dom”; ao contrário, são trabalhadores que têm, como os outros, de aprender seu “métier”, de adquirir experiências sobre ele e, assim, tornarem-se profissionais cada vez mais.

(Jean-Paul Bronckart)

RESUMO

A língua é um produto ideológico que reflete e refrata a realidade que lhe é exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Dessa maneira, não há dúvidas de que ela é constituída socialmente e que assim deve ser aprendida/compreendida, isto é, vinculada às práticas sociais de maneira dialógica, pois é por meio da interação com os outros que nos conhecemos e constituímos-nos. Ao partir dessa perspectiva de língua, nesta dissertação, apresento análises que demonstram indícios de (1) aprimoramentos linguístico-discursivos e de (2) desenvolvimento da pluralidade de visões dos participantes da minha investigação – universitários falantes de outras línguas – que se propuseram a estudar Português como Língua Adicional (PLA) à luz do Letramento Crítico (LC) em um Curso de Português para Estrangeiros (CPE), na Universidade Federal de Alagoas, no ano de 2015. Por intermédio desse curso, tive como objetivo a formação global dos aprendentes no que concerne à discussão crítica de seu papel na sociedade, bem como à ampliação dos conhecimentos *de e em* Língua Portuguesa desses estudantes. Mediante uma interpretação qualitativo-interpretativista transdisciplinar da Linguística Aplicada, busco evidenciar a factual possibilidade de aperfeiçoar os conhecimentos da e na língua estudada por meio do debate de temas, os quais nos levaram à problematização de questões sociais. Concebo, portanto, essa prática como estudo linguístico-discursivo crítico de e em PLA. Desse modo, apoio-me teoricamente nos estudos sobre LC como discutido por Monte Mór (2012, 2013), Menezes de Souza (2011), Duboc (2015), Janks (2013, 2016), Maciel (2014), Ifa (2014), Santos e Ifa (2013), Takaki e Ifa (2014), entre outros, os quais ratificam a necessidade de problematizar pontos de vista; assim como considero as discussões de Welsch (1999, 2002) e Cox e Assis-Peterson (2007) no que se refere a práticas transculturais, e, sobre o ensino de PLA, como explorado por Almeida Filho (2011), Mendes (2010) e Niederauer (2011), considerando a dialogicidade da língua/linguagem postulada nos estudos bakhtinianos. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso (STAKE, 1995; CRESWELL, 2014) porque investiguei o CPE, isto é, como se deu um conjunto de eventos os quais me permitiram compreender a completude do processo e entender questões mais amplas no que tange ao ensinar-e-aprender uma língua adicional. Na seção de interpretação, os dados foram encaminhados por temas, são eles: a) a desestabilização das ideias em circulação por meio do PLA b) a imprescindibilidade de ações transgressoras para a aprendizagem do PLA, c) a agência dos estudantes no seu processo de ensinar-e-aprender o PLA e d) a ressignificação *em curso* da aprendizagem do PLA. Como resultado, ao ter interpretado os dados dessa forma, é inegável o relevante aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas em PLA dos participantes. Concomitantemente, as análises demonstram uma postura crítica dos aprendentes em relação às práticas cotidianas pouco questionadas, as quais foram debatidas e problematizadas em discussões e consolidadas nas produções escritas e orais dos estudantes. De acordo com os resultados, como linguista aplicado atuante em sala de aula, é necessário desenvolver a aprendizagem de conhecimentos linguístico-discursivos de língua viva (BAKHTIN, 2014) conjuntamente com saberes que possibilitem uma ação social e a ampliação de perspectivas que fujam do lugar comum.

PALAVRAS-CHAVE: Língua como prática social. Português como Língua Adicional. Letramento Crítico. Transculturalidade. Aprimoramento linguístico-discursivo.

RESUMEN

La lengua es un producto ideológico que refleja y refracta la realidad que le es exterior (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). De esa manera, no hay dudas de que ella es constituida socialmente y que así debe ser aprendida/comprendida, es decir, vinculada a las prácticas sociales de manera dialógica, pues es por medio de la interacción con los otros que nos conocemos y nos constituimos. A partir de esa perspectiva de lengua, en esta tesis, presento análisis que demuestran indicios de (1) avances lingüístico-discursivos y de (2) desarrollo de la pluralidad de visiones de los participantes de mi investigación – universitarios hablantes de otras lenguas – que se propusieron a estudiar Portugués como Lengua Adicional (PLA) a la luz de la Literacidad Crítica (LC) en un Curso de Portugués para Extranjeros (CPE), en la Universidade Federal de Alagoas, en 2015. Por intermedio de ese curso, tuve como objetivo la formación global de los aprendientes en lo que concierne a la discusión crítica de su papel en la sociedad, así como a la ampliación de los conocimientos *de* y *en* Lengua Portuguesa de esos estudiantes. Mediante una interpretación cualitativo-interpretativista transdisciplinar de la Lingüística Aplicada, busco evidenciar la factual posibilidad de perfeccionar los conocimientos de y en la lengua estudiada por medio del debate de temas, los cuales nos llevaron a la problematización de cuestiones sociales. De ese modo, me apoyo teóricamente en los estudios sobre LC como lo discutido por Monte Mór (2012, 2013), Menezes de Souza (2011), Duboc (2015), Janks (2013, 2016), Maciel (2014), Ifa (2014), Santos e Ifa (2013), Takaki e Ifa (2014), entre otros, los cuales ratifican la necesidad de problematizar los puntos de vista, así como considero las discusiones de Welsch (1999, 2002) y Cox y Assis-Peterson (2007) en lo que se refiere a prácticas transculturales, y, sobre la enseñanza de PLA, como explorado por Almeida Filho (2011), Mendes (2010) y Niederauer (2011), considerando la dialogicidad de la lengua/lenguaje postulada en los estudios bakhtinianos. Metodológicamente, la investigación se caracteriza como un Estudio de Caso (STAKE, 1995; CRESWELL, 2014) porque investigué el CPE, es decir, como se dio un conjunto de eventos los cuales me permitieron comprender la completitud del proceso y entender cuestiones más amplias en lo que se refiere a enseñar-y-aprender una lengua adicional. En la sección de interpretación, los datos fueron encaminados por temas, son ellos: a) la desestabilización de las ideas en circulación por medio del PLA, b) la imprescindibilidad de acciones transgresoras para el aprendizaje del PLA, c) la agencia de los estudiantes en su proceso de enseñar-y-aprender el PLA y d) la resignificación *en curso* del aprendizaje del PLA. Como resultado, al tener interpretado los datos de esa forma, es notorio el relevante avance de las habilidades lingüístico-discursivas en PLA de los participantes. Concomitantemente, los análisis demuestran una postura crítica de los aprendientes en relación a las prácticas cotidianas poco cuestionadas, las cuales fueron debatidas y problematizadas en discusiones y consolidadas en las producciones escritas y orales de los alumnos. De acuerdo con los resultados, como lingüista aplicado activo en el salón de clases, es necesario desarrollar el aprendizaje de conocimientos lingüístico-discursivos de la lengua viva (BAKHTIN, 2014) conjuntamente con saberes que posibiliten una acción y ampliación de perspectivas que huyan del lugar común.

PALABRAS CLAVE: Lengua como práctica social. Portugués como Lengua Adicional. Literacidad Crítica. Transculturalidad. Avance lingüístico-discursivo.

ABSTRACT

The language is an ideological product which reflects and refracts its external reality (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). In this way, there is no doubt about the fact that it is socially constructed and must be learned/understood this way, in other words, linked to social practices in an ideological form, because it is through the interaction with other people that we know and constitute each other. Based on this perspective of language, in this study, I present analyses which demonstrate indications of (1) linguist-discursive improvements and (2) developments of viewpoint plurality by the participants – university students who are speakers of other languages other than Portuguese – who accepted to study Portuguese as an Additional Language (PLA) through Critical Literacy (LC) in a “Portuguese for Foreigners” course (CPE), at Universidade Federal de Alagoas, in 2015. In this course, I aimed to promote the learners’ global education by introducing the critical discussion of their role in society, as well as the learners’ amplification of knowledge *of* and *in* Portuguese language. Through a transdisciplinary qualitative-interpretative reading of Applied Linguistics, I seek to evidence a factual possibility of refining the knowledge of and in the studied language by promoting debates of themes, leading to the problematization of social issues. I conceive this practice as a critical linguistic-discursive of and in PLA. This way, the theoretical framework of this research was based in studies about LC by Monte Mór (2012, 2013), Menezes de Souza (2011), Duboc (2015), Janks (2013, 2016), Maciel (2014), Ifa (2014), Santos and Ifa (2013), Takaki and Ifa (2014), among others, who confirm the need of problematizing standpoints; it was also considered the discussions of Welsch (1999, 2002) and Cox and Assis-Peterson (2007) related to transcultural practices, and the teaching of PLA, as it was discussed by Almeida Filho (2011), Mendes (2010) and Niederauer (2011), considering the dialogicity of the language postulated in Bakhtin’s studies. Methodologically, the present research is a Case Study (STAKE, 1995; CRESWELL, 2014) because I investigated the PLA course, or rather, how a collection of events which have allowed me to understand the completeness of the process as well as the broader issues related to the teaching and learning process of an additional language. In the interpretation section, data were guided by themes, which are: a) the destabilization of ideas in circulation through PLA, b) the need for transgressive actions for learning PLA, c) students’ agency in their processes of teaching-learning PLA and d) the *ongoing* re-signification of learning PLA. Thus, after interpreting data, it is undeniable that there can be perceived participants’ relevant improvement of linguistic-discursive abilities in PLA. The analyses show a critical posture from the learners in relation to rarely questioned everyday practices, which were debated and problematized in discussions and consolidated in the students’ written and oral productions. As an applied linguist who is in classroom, I believe we need to develop the linguistic-discursive learning of a living language (BAKHTIN, 2014) together with knowledge that promotes social action and the expansion of perspectives that flee from the common place.

KEYWORDS: Language as social practice. Portuguese as an Additional Language. Critical Literacy. Transculturality. Linguistic-discursive improvement.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Os objetivos da pesquisa	93
Imagem 2 – O estudo linguístico-discursivo crítico <i>de e em</i> PLA	95
Imagem 3 – Postagem A de Raíssa no perfil de <i>Instagram</i> da turma	107
Imagem 4 – Postagem B de Raíssa no perfil de <i>Instagram</i> da turma	109
Imagem 5 – Postagem C de Raíssa no perfil de <i>Instagram</i> da turma.....	110
Imagem 6 – Postagem D de Sara no perfil de <i>Instagram</i> da turma.....	111
Imagem 7 – Apresentação do trabalho final de Camila.....	119
Imagem 8 – Tirinha sobre preconceito racial trabalhada na aula	126
Imagem 9 – Registro da apresentação do trabalho final de Lucas	135
Imagem 10 – Um dos <i>slides</i> da apresentação do trabalho final de Lucas	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Os Participantes do Estudo	37
Quadro 2 – A estrutura do Curso de Português para Estrangeiros (CPE) durante o período pré-greve	48
Quadro 3 – A estrutura do Curso de Português para Estrangeiros (CPE) durante o período pós-greve	49
Quadro 4 – A Caracterização dos Temas de Análise	96
Quadro 5 – As Produções Escritas de Macely	130

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCC	Projeto de Extensão Universitária Casas de Cultura no Campus
CPE	Curso de Português para Estrangeiros
FALE	Faculdade de Letras
LA	Linguística Aplicada
LAd	Língua Adicional
LC	Letramento Crítico
PFOL	Português para Falantes de Outras Línguas
PLA	Português como Língua Adicional
PPGLL	Programa de Pós-Graduação em Letras em Linguística
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFOL	Universitários Falantes de Outras Línguas

SUMÁRIO

1	EM DIREÇÃO A UM ENSINO MENOS AMADOR	15
2	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	26
2.1	A Linguística Aplicada e sua Transdisciplinaridade	26
2.2	A Pesquisa Qualitativa e o Estudo de Caso	30
2.3	A criação do Curso de Português para Estrangeiros e os Participantes do Estudo	34
2.4	A contextura das aulas do Curso de Português para Estrangeiros	43
2.4.1	A estrutura das aulas e os temas abordados	51
2.5	Os Instrumentos de Coleta de Dados	58
3	POSICIONAMENTOS TEÓRICOS	62
3.1	Língua como Prática Social	63
3.2	História do Português para Falantes de Outras Línguas: Língua Adicional	65
3.3	O Lugar do Trans(cultura)l no Ensino de Línguas	72
3.4	Letramento Crítico: ser crítico e ser emancipado	77
3.4.1	O ser crítico	77
3.4.2	O que seja, então, Letramento Crítico?	78
3.4.3	O ser emancipado	86
4	(UMA POSSÍVEL) INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	92
4.1	A desestabilização das ideias em circulação por meio do PLA	97
4.2	A imprescindibilidade de ações transgressoras para a aprendizagem do PLA	105
4.3	A agência dos estudantes no seu processo de ensinar-e-aprender o PLA	121
4.4	A resignificação <i>em curso</i> da aprendizagem do PLA	133
5	NUESTRAS TRANSITORY REFLEXÕES	138
	REFERÊNCIAS	151
	APÊNDICES	157
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi assinado pelos participantes da pesquisa	158

APÊNDICE B – Questionário inicial aplicado	160
APÊNDICE C – Questionário final aplicado	163
APÊNDICE D – Roteiro da entrevista realizada	166
APÊNDICE E – Transcrições de trechos do encontro 23: discussões sobre as imagens 3, 4, 5 e 6	167
APÊNDICE F – Algumas atividades gramaticais trabalhadas durante o curso...	174
APÊNDICE G – Registros de alguns encontros fora da Ufal	175
ANEXOS	176
ANEXO A – Aprovação e autorização da pesquisa pela Plataforma Brasil (Comitê de Ética)	177
ANEXO B – Produções dos alunos participantes: as criações da última estrofe do poema <i>O bicho</i>, de Manuel Bandeira	178
ANEXO C – Produções das alunas participantes: os textos de Camila e Sara sobre corrupção	180
ANEXO D – Produções das alunas participantes: as fotografias em forma de publicação do que representa a cidade urbana	183
ANEXO E – Conversa via <i>WhatsApp</i>	188
ANEXO F – Produções das alunas participantes: os trabalhos finais do curso elaborados por três estudantes	189

1 EM DIREÇÃO A UM ENSINO MENOS AMADOR

Para adentrar nas veredas de um campo ainda pouco explorado, mas muito fértil, não foi algo repentino, tampouco casual o que me motivou a isso. Aliás, acredito que nada em nossa vida está desconectado. Tudo está atravessado por acontecimentos múltiplos e fronteiriços, ideias em movimento, saberes em trânsito, construções em processo. Não foi diferente no surgimento desse meu interesse em buscar novos frutos – ou talvez formas alternativas de semear – no terreno do Português como Língua Adicional (PLA).

Sou licenciado em Letras-Espanhol pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal) e sempre fui apaixonado pela docência. Uma docência responsável, a propósito. Não foi súbito o meu desejo de ser professor, e a possibilidade de conhecer uma outra língua e ensiná-la sempre me extasiou. Por uma questão de identificação com a área de educação, as práticas de ensino-aprendizagem de línguas adicionais muito me sensibilizaram devido ao meu interesse inicial de conhecer esse *outro*¹ que, por vezes, eu sentia distante de mim, mas ao mesmo tempo tão próximo, e que, intrigantemente, compunha-me. Quando tive a oportunidade de sair do Brasil pela primeira vez, em 2012, sentia que já não era aquele outro que eu estava começando a conhecer, mas era a mim mesmo em contato com ele. Atravessado não por um, mas por diversos outros que eu já não conseguia estabelecer uma fronteira, um espaço delimitado, eu já não me reconhecia como produto das minhas relações com meus conterrâneos, tampouco daqueles que me cercavam naquele momento. De forma desordenada e imensurável, eram eles e muitos outros que constituíam e constituem o Rusanil. Hoje, posso concluir que nem produto eu houvera de ser. Eu era processo. Eu sou processo. Sempre fui processo.

Desde então, agora mais fortemente, tilintavam-me inquietações sobre o que havia conhecido, o que estava conhecendo e o que isso iria repercutir no meu modo de pensar. Eu me reconhecia inesgotável, buscava-me por conhecer. Esta é a palavra: conhecer. O diferente e o desafiador sempre me atraiu, e o ensino de línguas adicionais me provoca isso, justamente por me possibilitar o (des-re)encontro com as pessoas do e no mundo.

Diante disso, durante o percurso final da minha formação inicial, tive a oportunidade de realizar estudos de intercâmbio no México durante o segundo semestre de 2012. Uma experiência inesquecível. No último semestre antes de realizar essa viagem, o até então mais

¹ Desde então, vou preferir registrar esses *outros*, que compõem a nossa alteridade (BAKHTIN, 2011), com letras minúsculas e sem aspas.

novo professor do corpo docente do Setor de Espanhol da Fale/Ufal, o prof. Dr. Ricardo Gualda, hoje vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA), ofertou a disciplina eletiva *O ensino de português para falantes do espanhol*, único professor da universidade que desenvolvia pesquisas nessa área. Ao ler o título da disciplina, quase que instantaneamente, despertou-me a curiosidade, aquela vontade de conhecer. Primeiro, porque, estranhamente, eu nunca havia pensado no ensino de português para falantes de outras línguas e, depois, veio-me logo a possibilidade de sondar o que vinha sendo realizado na área de PLA durante a minha estadia em terras mexicanas. Esse foi o meu primeiro contato com esse campo. Durante a disciplina do professor Ricardo, pude conhecer mais sobre a língua portuguesa a partir do ponto de vista do falante de outra língua. Isso foi encantador, vi-me no processo de me colocar no lugar do outro, de tentar entender esse outro por meio de múltiplos olhares não só do ponto de vista linguístico-discursivo e cognitivo, mas a partir dos motivos que levam as pessoas a estudarem o português e quais são as implicações desse ensino na formação delas como cidadãos no mundo.

Assim, pude perceber que, atualmente (2015/2016), poucas são as pesquisas sobre o ensino de Português como Língua Adicional no Brasil. Porém é uma área promissora que está em rápido e constante crescimento devido à ascensão do Brasil no panorama internacional (FURTOSO, 2015). Apesar das crises que assolam o Brasil na economia e, principalmente, na política, é notória a ascendência brasileira no turismo, na ciência, na escolha como país sede de diversos encontros de diferentes esferas sociais, enfim, nas relações internacionais. No entanto, percebi que o PLA, como tal, pelo que pude buscar e acompanhar em congressos, publicações diversas na rede virtual em geral, ainda é pouco estudado nacionalmente. Em decorrência disso, é uma área relativamente nova que apresenta um vasto campo de investimento e de atuação, inclusive no exterior.

Contudo, o português ainda não é uma língua de destaque no comércio. Por isso, neoliberalmente ainda são limitados os institutos de língua no mundo que o oferecem para estudo, se o comparamos com o inglês e o espanhol. Em contrapartida, o número de pessoas interessadas em estudar português é crescente, e há poucos profissionais com formação na área para atuar. Hoje, muitos dos que atuam como docentes de PLA são brasileiros falantes do português ou conhecedores da língua que se dispõem a ensiná-lo. Consequentemente, há muito que se estudar sobre as metodologias utilizadas para o ensino de PLA. Portanto, ter *notório saber* teórico-metodológico não é suficiente. Para mim, nunca foi. É necessária a prática, a ação responsável e comprometida com a justiça social! É um processo de

ressignificação e (des-re)construção contínuas. Nesse sentido, ser conhecedor da língua não basta para ser professor a não ser que se queira ser um professor amador.

Depois de realizar o intercâmbio no México, muitas eram as ideias e maior era o interesse em atuar na área e conhecer mais sobre o PLA. Constatei nesse país a grande carência de professores de português e, principalmente, a falta de referências teóricas no que se refere a contribuições com pesquisas e também de professores com a formação na área. A maioria era professor por ser brasileiro ou falante de outras línguas que conhecia o português. Um caso próximo a mim foi o de uma professora venezuelana (com formação em uma das Engenharias) em que um de seus avós era português e com ele pôde aprender a língua portuguesa. Com essa referência, ela dava aulas em um instituto de línguas. Isso me incomodou bastante. De que forma, como professor e pesquisador, eu poderia contribuir para modificar esse cenário? Ressalto que essa realidade não é incomum também aqui, em Alagoas, nos cursos de línguas que tive a oportunidade de estudar, conhecer e atuar.

Na Fale/Ufal, desde 2009, com a criação do CCC, sob a coordenação geral do prof. Dr. Sérgio Ifa, vem sendo valorizada a formação crítica dos professores em formação inicial (PFI) – graduandos dos cursos de Letras das quatro habilitações (Espanhol, Francês, Inglês e Português) – que atuam nesse Projeto e realizam o trabalho de desenvolvimento da consciência crítica de seus alunos, os quais são graduandos de diversos cursos da Ufal. Tive a oportunidade de participar do Projeto como PFI de português como língua materna durante dois semestres letivos: 2010.2 e 2011.1. Após esses dois semestres até o final da minha graduação, em 2013, passei a integrar o corpo de PFI de espanhol como língua adicional sob a coordenação da Profa. Dra. Laurenny Lourenço e depois sob a da Profa. Dra. Flávia Meniconi. Com elas, pude, desde os primeiros anos de atuação no Projeto, refletir sobre as minhas práticas, as quais nos levavam continuamente à problematização do nosso próprio fazer e dos discursos de nossos alunos, distanciando-nos do amadorismo docente². Esse momento foi de extrema importância para a minha formação prática e retorno à universidade no PPGLL.

De volta ao Brasil (em dez/2012), concluí a minha graduação (em ago/2013) e, em seguida, voltei ao México (em dez/2013), para atuar como professor de PLA. Eu precisava vivenciar essa experiência, apesar de nunca ter dado aulas a este público: falantes de língua

² Quando faço alusão a *amadorismo docente*, refiro-me a práticas de ensino descuidadas, descomprometidas com a realidade, com o contexto local, com a problematização de questões sociais, com o desenvolvimento da pluralidade de visões e, principalmente, àquelas em que não há uma reflexão crítica contínua dos professores sobre o seu próprio fazer. Nesse sentido, penso que o Letramento Crítico é fundamental para fugir do amadorismo.

espanhola. No entanto, tinha formação de licenciatura em uma língua adicional, o que poderia – e pôde – contribuir bastante com as minhas práticas naquele momento. Após seis meses, voltei novamente ao Brasil com muita ânsia de desenvolver estudos diante da nova realidade em que me encontrava e vi a pós-graduação como um espaço para estimular reflexões. Em decorrência disso, passei aproximadamente os seis meses seguintes pesquisando acerca do que se vem discutindo sobre o ensino-aprendizagem de línguas na contemporaneidade, concomitantemente, construindo o meu projeto de pesquisa para um possível ingresso no PPGLL. Além disso, cursei uma disciplina como aluno especial do Programa ao qual estou vinculado no momento. A disciplina *Seminários temáticos em Linguística Aplicada: descolonialidade, identidades e modernidade tardia no ensino de línguas*, ministrada pelos professores doutores Paulo Stella e Sérgio Ifa, foi um divisor de águas em meio àqueles mares de experiências em que eu havia navegado e parecia estar à deriva com tantas discussões que não se assemelhavam ao que havia visto na graduação. Eram novos mares. Eu estava passando por um momento de (des-re)construção, ressignificação sobre o que havia aprendido durante a minha formação inicial e minhas experiências docentes.

Até então, compartilhei os meus primeiros contatos com a área para elucidar o que nesta dissertação proponho problematizar: o ensino-aprendizagem de PLA. Melhor dizendo, pretendi situar toda essa minha trajetória de pesquisa atrelada ao meu desejo de buscar alternativas para uma transformação social nas minhas práticas como professor-pesquisador, como um profissional entre idas e vindas, entre chegadas e partidas, em contínua formação e, como já configurei aqui, com sede de conhecer. Uma necessidade que faz parte da minha história – situada, real e vivida – que certamente compõe uma demanda social. Surge, portanto, a importância do Letramento Crítico (LC), teoria basilar deste trabalho, que constitui, mais que tudo, uma filosofia de vida, de enxergar e questionar o mundo.

Convicto disso, simultaneamente a todas essas reflexões, comecei a encaminhar essa questão para a realidade da Ufal, o novo espaço em que estava inserido. É sabido que a cada ano há mais estudantes provindos de diversos países que vêm a essa instituição para estudar. No entanto, na universidade ainda não havia nenhum tipo de projeto que os apoiassem quanto ao ensino/aperfeiçoamento das habilidades linguístico-discursivas em Língua Portuguesa, pois a Faculdade de Letras ainda não contemplava essa área nem na graduação, nem na pós-graduação. Hoje, já há, além da minha, pesquisas incipientes, contudo em uma perspectiva teórica diferente. Nesse contexto, pude constatar que esses estudantes falantes de outras línguas estavam e continuando estando à margem. Não só eles, mas o ensino de PLA ainda é

marginal na Ufal. No curso de graduação em Letras-Português não há nenhuma disciplina curricular, tampouco extracurricular que contemple esse campo, nem nunca houve, somente existiu a disciplina eletiva que citei, a qual foi proposta pelo até então Setor de Espanhol. E, nesse momento, retomo as recentes discussões sobre os encaminhamentos de pesquisa em Linguística Aplicada, colocando em foco a atenção no que é marginal (cf. MOITA LOPES, 2006). Ao partir de uma visão neoliberal (RIZVI; LINGARD, 2010; BERNSTEIN ET AL, 2015), é possível que esse “desinteresse” em estudar o PLA esteja vinculado a questões econômicas e mercadológicas de comercialização do saber e ao atendimento de demandas para o trabalho, o que não poderia ser o princípio norteador para a produção de conhecimentos na universidade. Principalmente pública.

Com o intuito de valorizar o que está à margem, percebi a necessidade de um curso de português para os universitários falantes de outras línguas na Ufal. No entanto, não um curso que somente objetivasse o aprimoramento das habilidades comunicativas desses estudantes, isto é, focando somente no aprimoramento linguístico-discursivo de seu português, mas, sobretudo, na formação crítica-cidadã desses estudantes. Isso dialoga com a perspectiva de *prática viva de língua* de Bakhtin/Volochínov (2014), a qual é social, arraigada de ideologia. A partir desse entendimento sobre o estudar uma língua, com o apoio do projeto de extensão universitária da Fale/Ufal Casas de Cultura no Campus (CCC) e da Assessoria de Intercâmbio Internacional da Ufal (ASI), em 2015, pude concretizar o *I Curso de Português para Estrangeiros*, lugar em que desenvolvi as minhas práticas como professor-pesquisador contempladas nesta dissertação. Na visão de Janks (2013, 2016), eu tive *acesso*³.

Como já sinalizado acima, a minha pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada justamente por se caracterizar como um estudo transdisciplinar com enfoque na “problematização de questões de uso da linguagem dentro ou fora da sala de aula” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), as quais são situadas, sem negligenciar o contexto histórico-social-cultural, onde teoria e prática dialogam incessantemente, e sem descartar ou inviabilizar a possibilidade de a prática alterar a teoria numa via de mão dupla e não linear. Partindo dessa perspectiva, esta pesquisa se caracteriza como um Estudo de Caso (cf. STAKE, 1995; YIN, 2009; CRESWELL, 2014), de caráter etnográfico (cf. ANDRÉ, 2007), consistindo em um

³ Segundo a autora, acesso é um dos pilares, juntamente com as questões de poder, diversidade e (re)design, para o desenvolvimento do trabalho de Letramento Crítico. Ela defende a ideia de que as relações de poder, as questões de dominação e subordinação e os processos de legitimação e negação, de inclusão e exclusão estão ligados ao acesso – ou não – a diversas formas de conhecimentos.

acompanhamento detalhado da realidade cotidiana do ambiente de pesquisa por meio de análises e descrições sistematizadas do processo.

Conforme o já aludido, o interesse pela aprendizagem do português por falantes de outras línguas vem crescendo exponencialmente em contextos diversos (FURTOSO, 2015; ALMEIDA FILHO, 2011), juntamente com isso, a variedade de termos para se referir a esse campo. Para Furtoso (2015, p. 156), essa variação “pode ser entendida como reflexo de uma área em expansão e com demandas cada vez mais diversificadas”. Entre esses termos, há: Português como Língua Adicional (PLA), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Estrangeira (PLE), Português como Segunda Língua (PL2), Português como Língua de Fronteira (PFL), Português como Língua de Herança (PLH), Português como Terceira Língua (PL3), Português de Imigração (PI), Português do Brasil para Estrangeiros (PBE), Português para Estrangeiros (PE), entre outros.

É evidente que não é só uma questão de terminologia, mas de demandas, contextos, políticas e de especialidade de estudo no tocante ao ensino-aprendizagem do português em todo o mundo. Como será perceptível durante o meu texto, ora eu adoto o termo PLA (Português como Língua Adicional), que encabeça o título deste trabalho, ora o PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas). O primeiro para me referir à língua de que estou tratando, numa perspectiva dialógica e de (re)conhecimento da alteridade que nos constitui, entendendo que os falantes já estão imersos no ambiente sócio-comunicativo da língua; e a segunda me proporciona realçar a minha concepção de aprendentes da língua em pauta, evitando a noção de *estrangeiros*, sobre a qual discorro na seção de fundamentação teórica, pois acredito que ambos os termos adotados contemplam as concepções de língua como prática social. Portanto, concebo *língua adicional* como um produto ideológico que foi adicionado ao repertório linguístico-discursivo do falante ou que está em processo de construção para atender as suas necessidades como condição para as suas práticas sociais. Não como língua do outro, objetificada. Ademais, para mim, é uma questão de identidade e meu posicionamento político. Isto é, ao optar por PLA, entendo que combato a hegemonia e poderio de uma(s) língua(s) em relação a outras. Ao assim fazer, posiciono-me politicamente com esse caráter de resistência e reflexão a respeito do papel das línguas no cenário atual.

Ressalto ainda que, quando me refiro aos participantes da minha pesquisa como *falantes*, não estou reduzindo-os à habilidade fisiológica e reprodutora de emitir sons, ou seja, ao ato de pronunciar palavras. Até porque, numa visão bakhtiniana,

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (BAKHTIN, 2014, p. 98-99).

Uma vez que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (ibidem, p. 99). Dessa forma, em nenhum momento concebo o *falar* como uma ação reprodutora ou mecanizada, mas, sim, como atividade social. Nesse sentido, o trabalho com o Letramento Crítico vem a contribuir com a produção de novos sentidos e a problematização dos discursos difundidos e naturalizados, os quais são construídos, consolidados e reproduzidos socialmente. No entanto, não para a criação de uma nova verdade ou um sentido único e comum a todos, mas para o repensar de nossas ações e a abertura a novas visões. Flexíveis e mutáveis.

Diante disso, em meio a tantas questões sobre o ensino-aprendizagem de PLA – que até então pouco conhecia –, organizei o meu estudo na tentativa de compreender, na perspectiva do Letramento Crítico, o processo de ensino-aprendizagem do Português como Língua Adicional com participantes universitários falantes de outras línguas (UFOL) na Universidade Federal de Alagoas. Em busca desse objetivo geral, determinei:

- Identificar os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de PLA à luz do Letramento Crítico;
- Analisar a contribuição dos elementos constitutivos no processo de ensino-aprendizagem de PLA sob a perspectiva do Letramento Crítico.

A partir desses objetivos, criei perguntas norteadoras que me conduziram a encaminhamentos, são elas, respectivamente:

- Quais foram os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de PLA que meus alunos e eu vivenciamos à luz do Letramento Crítico?
- Como os elementos constitutivos contribuíram (ou não) no nosso processo de ensino-aprendizagem de PLA sob a perspectiva do Letramento Crítico?

Consideradas essas perguntas, busquei refletir sobre o processo de ensinar-e-aprender do qual meus alunos e eu participávamos. Para isso, concentro-me em não só apontar os elementos constitutivos desse processo, mas entender como eles puderam contribuir (ou não) com as práticas de Letramento Crítico que não apenas buscavam um aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas dos participantes, mas a

problematização de questões sociais, reais e situadas que, por sua vez, promovessem o desenvolvimento da consciência crítica. Saliento que também me reconheço como um dos participantes da pesquisa envolvidos, na posição de professor e pesquisador. Em outras palavras, analisei também as minhas próprias práticas.

Por ser esse um dos motivos e por me reconhecer como agente desse processo, será evidente ao longo dessa dissertação a tensão entre o “eu” e o “nós” como formas de expressão. O *eu*, que representa a minha identidade de pesquisador acadêmico em processo de produção de um gênero discursivo acadêmico e de uma prática vivenciada por mim; e o *nós*, que a) ora representa as vozes dos participantes e minha, b) ora um sentimento de coletividade e compartilhamento de experiências docentes e de vida entre o leitor e mim, e c) ora um atravessamento de vozes entre os teóricos trazidos a diálogo e o meu posicionamento sobre discussões em pauta. Consciente disso, esclareço que a alternância feita entre o *eu* e o *nós* não é de maneira ingênua, desconhecida ou descuidada. É uma tarefa árdua, reconheço, mas que vai ao encontro de todas as questões políticas aqui defendidas.

Como também será perceptível na linguagem utilizada em todo o texto deste trabalho, em alguns momentos, transgressivamente, apodero-me de uma linguagem mais *informal* – ou mais intimista, como prefiro concebê-la – por tratar de experiências que foram vivenciadas por mim e que, por meio dessa linguagem, penso que consigo descrever melhor esse processo qualitativo e de interpretação subjetiva, adequadamente fundamentado e desenvolvido sob um aporte teórico definido de uma pesquisa científica. Apesar dessa escolha transgressora, não renuncio a seriedade, a circunspeção e a cientificidade que o gênero dissertação e a Academia requerem.

Dessa forma, para compor as reflexões sobre as minhas experiências na tentativa de compreender o processo de aprender-e-ensinar PLA por meio de práticas pautadas no Letramento Crítico, as seções desta dissertação foram organizadas da seguinte maneira:

Na seção *Trajectoria Metodológica*, trago à discussão a minha postura de pesquisador filiado à Linguística Aplicada (LA), de caráter transdisciplinar, devido ao seu arranjo dialógico com outras áreas, heterogêneo e mutável. Entre outras características singulares da LA, as quais discorro na seção, acredito que o meu trabalho se insere na proposta da LA por me permitir reinventar a realidade por diferentes lentes; por estar em constante preocupação com o agora, o aqui e o hoje; por estar aberta ao novo, ao diferente, à criatividade; por

compreender que nas práticas sociais existem vários hiatos e sobre eles aterrissar propondo novos direcionamentos, desafiando o seu próprio *status quo*. Faz parte de sua agenda política.

Além disso, nessa seção denomino as características que compõem a minha pesquisa, situando-a como pesquisa qualitativa (CRESWELL, 2014) por me interessar pelo processo das experiências vividas, não estritamente em seu produto. Isso posto, caracterizo-a como um Estudo de Caso, uma vez que busco compreender o Curso de Português para Estrangeiros (CPE), ambiente vivenciado, sem desconsiderar os contextos imanentes e, principalmente, os múltiplos pontos de vistas dos participantes. Compreendido isso, situo detalhadamente o contexto de pesquisa, bem como os participantes da mesma – estudantes universitários de diferentes nacionalidades vinculados à Universidade Federal de Alagoas. Além dos 8 (oito) alunos participantes, incluo-me como participante da pesquisa. Sou professor, pesquisador e participante. Por fim, elenco os instrumentos de pesquisa que utilizei para a seleção e análise dos dados, enfatizando a sua importância para a interpretação do material selecionado.

Em *Posicionamentos Teóricos*, seção subsequente, discuto perspectivas teóricas com a apresentação de conceitos relevantes que definem o que compreendo por um ensino pautado no Letramento Crítico. Para isso, a princípio, esclareço a minha visão de língua, concebendo-a como prática social num entendimento bakhtiniano. Em seguida, realizo um conciso, porém objetivo retrospecto da história do português como língua não materna, além de tratar do que considero como língua adicional. Mais adiante, discuto sobre a emergência da transculturalidade no ensino de línguas, isto é, a contemplação do plural, da diversidade, da heterogeneidade na aprendizagem de uma língua adicional e as suas implicações para o entendimento de *cultura* no estudo do PLA a partir dos aspectos tratados, culminando na compreensão da filosofia do Letramento Crítico. Para tanto, exploro as concepções do *ser crítico* e *ser emancipado* na contemporaneidade, a partir dos estudos desenvolvidos por Duboc (2015), Monte Mór (2013), Maciel (2014), Menezes de Souza (2011), entre outros.

Como possivelmente tenha sido notada, ao contrário da padronização majoritária e recomendada para a organização das pesquisas científicas, a seção metodológica da minha dissertação se apresenta antes da seção teórica. A inversão dessa distribuição é uma forma de provocar um repensar sobre a pesquisa qualitativa acadêmica em LA, dado que o processo da experiência é primordial para as questões estudadas. Dessa maneira, reforço a importância do aqui, do agora e do hoje ao contexto investigado.

A seção (*Uma Possível Interpretação dos Dados*) está organizada a partir de frases-tema, os quais não respondem respectivamente a um objetivo, senão aos dois de modo simultâneo, de maneira dialogada. Os temas foram construídos após várias leituras e releituras dos dados em busca de uma “convergência de significados” (IFA, 2006) para a compreensão do processo. São eles: a) a desestabilização das ideias em circulação por meio do PLA, b) a imprescindibilidade de ações transgressoras para aprendizagem do PLA, c) a agência dos estudantes no seu processo de ensinar-e-aprender o PLA e d) a ressignificação *em curso* da aprendizagem do PLA. É evidente que cada tema de análise possui o seu cerne de desenvolvimento, o qual é apresentado antes dos desdobramentos dos temas.

No entanto, a dinâmica de exposição dos dados dá indícios de que as questões analisadas – os elementos constitutivos – estão presentes nos quatro temas, porém cada um deles potencializa e amplia um determinado aspecto. Em outras palavras, esses temas possuem entre si características em comum, contudo com focos diferentes. Juntos, eles, dialogicamente, constroem os significados e atendem aos objetivos propostos. Assim, estão todos, os objetivos e os temas, interconectados. Compreendo, portanto, essas múltiplas ligações e maneira de se compreender os dados como um rizoma⁴ (DELEUZE; GUATTARI, 1980; GALLO, 2016). Ressalto que em todas as análises, em linhas gerais, está evidenciado o estudo linguístico-discursivo crítico *de* e *em* língua portuguesa como língua adicional. Com essa terminologia, reforço o meu entendimento do ensino-aprendizagem de línguas como uma prática social em que o desenvolvimento da consciência crítica do aprendente não deve negligenciar o aprimoramento efetivo das habilidades comunicativas na língua estudada. Acredito que o tratamento de um dos aspectos sem a preocupação pelo outro corrobora com uma prática descuidada, descaracterizando um dos primordiais papéis da aprendizagem de uma língua: o agenciamento consciente.

Na última seção, *Nuestras Transitory Reflexões*, de maneira diferenciada, como indicam o adjetivo possessivo no título e a sua organização translíngue, trago a diálogo na construção das conclusões outras vozes que habitualmente não apareceriam: a dos participantes da minha pesquisa. Juntamente com eles, por meio de excertos de um dos instrumentos de coleta, as entrevistas finais, tecemos algumas ponderações sobre as atividades

⁴ Segundo os referidos autores, o rizoma subverte a representação arborescente unívoca, unidirecional e hierárquica do pensamento. Em contrapartida, ele representa a multiplicidade, a ramificação, a heterogeneidade, a aproximação e a conexão dos conhecimentos, enfim, a *transversalidade*, o fim da compartimentalização. “A transversalidade rizomática, por sua vez, aponta para o reconhecimento da pulverização, da multiplicização, para a atenção às diferenças e à diferenciação, construindo possíveis trânsitos pela multiplicidade de saberes, sem procurar integrá-los superficialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas” (GALLO, 2016, p. 79).

desenvolvidas durante o curso, os efeitos delas na aprendizagem do PLA e no redesign de nossa maneira de ver e entender o mundo; enfim, analisamos como se deu o nosso curso, o nosso processo de estudar PLA.

Desde já, assinalo que a realização da pesquisa, que resultou na escritura desta dissertação, só foi possível devido ao meu desejo de alterar as minhas práticas como professor. Mais que uma atitude de responsabilidade social, vejo a docência como um compromisso ético e político. Não é possível (re)pensar as nossas práticas sem refletir sobre elas, sem a pesquisa. Por isso, compartilho da ideia de que professores comprometidos com o seu trabalho não podem se desvencilhar da pesquisa. Ao referir-me à *pesquisa*, não me debruço especificamente aos que desenvolvem pesquisa acadêmica. De modo algum. Pesquisador é, sobretudo, aquele que a cada encontro com seus alunos se mobiliza em busca de alternativas de ensinar e de aprender, que está consciente do seu papel político e galga um mundo melhor por meios diferenciados dentro dos seus limites. É nesse sentido que nomeei esta introdução, partindo de uma passagem⁵ em um dos textos de Furtoso (2015), o qual me fez refletir sobre a minha história que aqui compartilhei.

Quando conheci a realidade do ensino de PFOL, no México, inquietaram-me demasiadamente a falta de docentes com formação para atuar na área e, sobretudo, as práticas docentes desvinculadas da vivacidade da língua. Eu via a minha língua morrer. Eu via um ensino amador. Eles precisavam conhecer, eu também precisava conhecer. Conhecer. Como gosto de conhecer! Tal como costuma proferir a Profa. Dra. Lúcia de Fátima Santos, querida formadora de professores da Fale/Ufal, em suas aulas à turma: *Quem critica sugere. Que professor é você, então?* Pois então trago esta dissertação como minha contribuição.

⁵ “[...] pode-se afirmar que [o ensino de PLA] é uma área recente de pesquisa e que tem caminhado **em direção a um ensino menos amador** em função dos avanços na produção de conhecimento sobre vários aspectos, da avaliação e do ensino de PFOL” (FURTOSO, 2015, p. 154, grifo meu).

2 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Uma ciência empírica não está apta a ensinar a ninguém aquilo que “deve”, mas sim e apenas o que “pode” e, em certas circunstâncias, o que “quer” fazer.

Max Weber⁶

Nesta seção, procedo à exposição do percurso metodológico no qual desenvolvi esta pesquisa. Para isso, primeiramente, posiciono-a na, até então, considerada subárea da Linguística, a Linguística Aplicada⁷, evidenciando a sua postura transdisciplinar (na subseção 2.1). Posteriormente, situo esta investigação nos princípios da abordagem qualitativo-interpretativista, especificando-a como Estudo de Caso Instrumental (STAKE, 1995) entre os tipos de pesquisa qualitativa existentes (2.2). Em seguida, contextualizo o ambiente em que foi realizada a pesquisa, apresento os participantes envolvidos (2.3) e exponho como foram desenvolvidas e realizadas as aulas, juntamente com a descrição detalhada da minha árdua trajetória durante o procedimento de coleta de dados desde o seu início até a sua conclusão (2.4). Finalmente, na subseção 2.5, trato dos instrumentos de coleta de dados utilizados e a contribuição deles nas análises feita nas seções 4 e 5.

2.1. A Linguística Aplicada e sua Transdisciplinaridade

Acredito que já é obsoleta e resolvida a discussão sobre o termo “aplicada” à Linguística Aplicada para os que atuam no campo (cf. MOITA LOPES, 2006). De modo conciso, a doravante LA não busca a aplicação de Teorias Linguísticas, como se fosse seu objetivo a realização de testes laboratoriais a fim de generalizações universais. Contrária a essa ideia, o termo citado advém da ocorrência do estudo de problemas de uso das linguagens no contexto situado de aplicação. Em outras palavras, não cabem aos linguistas aplicados realizarem – ou não deveria ser a proposta atual – a aplicação em LA, tampouco a descrição de conceitos, mas, sim, o tratamento de inquietações de relevância social permeadas *nas* e *pelas* práticas de linguagem. Dessa maneira, julgo não ser necessário voltar a questionar a

⁶ Sociólogo alemão considerado um dos fundadores da Sociologia. WEBER, M. A objetividade do conhecimento na ciência social e na política. In: *Ensaio sobre a teoria das Ciências Sociais*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008, p. 7.

⁷ Desde então, considero aqui a LA como área, não como subárea. O prefixo “sub” me traz a ideia de status menor, inferior, o que quero evitar. Além disso, a LA possui princípios epistemológicos e metodológicos particulares – não exclusivos, destaco – que não condizem com a proposta científica da Linguística Tradicional (Teoria e Análise Linguísticas), como serão esclarecidos ao longo da seção.

respeito disso. Resumidamente, nas palavras de Kleiman (1998, p. 55) sobre a preocupação da LA:

A LA se caracteriza pela expansão dos dados que estuda, das disciplinas fonte e das metodologias, em função da necessidade de entendimentos dos problemas sociais de comunicação em contextos específicos (o seu objeto abrangente) que procura resolver (o seu objetivo abrangente).

Diante disso, concentro-me no que a LA se propõe a estudar e por que esta pesquisa está inserida nesse campo. A área em questão busca dialogar com vários outros campos do conhecimento e tem como uma das suas preocupações as práticas que envolvem as linguagens. Ou seja, ao contrário da sua proposta inicial, em meados da década de 40 no Brasil, a LA vem buscando de outras áreas encaminhamentos para explicar os eventos pelos quais se preocupa, áreas essas que não estão diretamente vinculadas ao estudo da linguagem (CELANI, 1998), mas que contribuem com novas percepções. Por meio desse olhar, eu adoto a visão transdisciplinar da LA, na qual as múltiplas disciplinas colaboram com o estudo em uma situação dinâmica de fluidez em que a linguagem é construída e que, dessa forma, compõe-nos. Em outras palavras, entendo que o saber vai além do domínio de cada disciplina ou conhecimento em particular, isolado.

Assim sendo, a transdisciplinaridade, uma forma de produção de conhecimento que dialoga com os estudos mais recentes realizados na Linguística, possui características que corroboram com uma proposta inovadora – e por que não *transgressiva* – da LA. Utilizo esse termo na perspectiva de Pennycook (2006) no que se refere à necessidade de transgredir – no sentido contrário ao de opor-se a algo – os limites do pensamento e as políticas tradicionais, “tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82). O seu prefixo *trans* nos revela a ideia de ir *além de*, de *transpassar* fronteiras, de *estar em movimento*, de ser *fluida*, *transversal* e *híbrida*. Ideia essa que considero divergente à de multi/pluri/interdisciplinaridade que, em linhas gerais, objetiva uma situação de integração, da simples ou somente justaposição de áreas/saberes (CELANI, 1998).

Moita Lopes (1998) discute cinco pontos que lhe parecem reveladores quanto a esse modo de produção de conhecimento, a transdisciplinaridade, os quais são essenciais para a concepção de pesquisa qualitativa que defendo. A continuação, elenco e comento

sucintamente os ditos pontos⁸. No entanto, adapto nominalmente os referidos pontos propostos originalmente pelo autor e reorganizo-os em quatro a fim de sintetizá-los e incorporar ideias outras também assinaladas pelo teórico em questão.

- a) *Contexto de realização*: na LA há um grande interesse no encaminhamento de problemas humanos que estão ligados à linguagem e ao engajamento dos participantes no mundo social. Isso em um contexto extremamente situado e específico. Dessa forma, é o problema que determina as disciplinas que irão orientar o estudo, não o contrário;
- b) *Conhecimento teórico e prático*: os conhecimentos na LA produzidos não se comprimem em nenhuma disciplina, nem em estruturas disciplinares, tampouco se baseiam na integração delas – por isso não é interdisciplinar –, mas *corta disciplinas*, as quais o contexto determinará, levando em consideração a multiplicidade da realidade. Em síntese, “devido à natureza transdisciplinar deste modo de investigação, a teoria informa a prática e a prática informa a teoria” (GILBBONS et al., 1995, p. 19 *apud* MOITA LOPES, 1998, p. 107);
- c) *Organização do conhecimento*: a LA possui um arranjo diverso e heterogêneo, opondo-se à concepção de que só o pesquisador possui o saber privilegiado, logo, os participantes saem da categoria de coadjuvantes e constituem-se protagonistas. Nesse sentido, os espaços institucionais de promoção do saber extrapolam a sala de aula. Segundo Moita Lopes (1998, p. 108), “há, portanto, vários espaços sociais envolvidos com pesquisa fora da universidade ou cujos participantes têm conhecimento singular sobre a prática social na qual vivem”. Portanto, o interesse do estudo está no problema, não em instituições.
- d) *Responsabilidade social e reflexão*: formaliza-se então a preocupação da LA com os investimentos em pesquisa, isto é, o impacto dela com o social. A responsabilidade do estudo com a sociedade é algo imprescindível, pois ela deve ter um retorno às práticas sociais, respondendo às aspirações dos participantes, estando em segundo plano a formulação de termos científicos e técnicos. “O envolvimento em reflexão é mais importante do que a própria solução do problema que está sendo estudado” (*ibidem*, p. 108).

⁸ Para um aprofundamento maior das questões abordadas pelo autor, recomendo a leitura do artigo *A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?*. A referência completa se encontra no final desta dissertação.

Celani (1998), no seu artigo *Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil*, menciona pré-requisitos, dificuldades e tensões para o desdobramento de uma atitude transdisciplinar. Mudança. Eu poderia citá-la como palavra-chave. E isso fez parte da minha trajetória como pesquisador e, principalmente, professor durante esta pesquisa. A autora deixa muito claro que a mudança não é algo externo a nós, tampouco algo a ser descoberto, mas o que entendemos sobre ela. Para isso, efetiva-se a necessidade de que não sejamos resistentes a ela (a mudança), que estejamos dispostos a conviver com incertezas, riscos e abertos à tolerância – não no sentido falacioso de que muitos a compreendem, isto é, como sinônimo de *aguentar* e *suportar* o outro ou as ideias divergentes às nossas, mas no sentido de *conviver com*, de *respeitar o diferente*. Nas palavras do pedagogo Paulo Freire⁹ (1995, p. 26), “o que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente” – ou seja, a escutar e promover múltiplas vozes. Com a ideia da importância da tolerância, Celani (1998) assevera que o desenvolvimento de uma postura transdisciplinar:

Exige coragem, imaginação, criatividade e iniciativa para uma reestruturação de atitudes, em um estado de incessante interpelação. Mas exige, também, uma reestruturação de organização: novos parceiros, novas concepções, novas abordagens, novas compreensões e novos sistemas. O que necessariamente exclui os esquemas preestabelecidos (CELANI, 1998, p. 125).

Concordo integralmente com a autora! Porque passei por esse processo de “aventura” e gerador de tensões. Antes de iniciar o processo de seleção para o Curso de Mestrado do PPGLL/UFAL 2015, tive a oportunidade de participar como aluno especial da disciplina *Seminários Temáticos em LA: Descolonialidade, Identidades e Modernidade tardia no ensino de língua*, no semestre de 2014.2, a qual foi ministrada pelos professores doutores Paulo Stella e Sérgio Ifa. Nessa disciplina, pude ressignificar as minhas concepções e percepções que até então eram um pouco ingênuas e coloniais sobre o ensino de línguas, as quais eram resultado de como eu enxergava o mundo e, mais precisamente, a língua. Talvez – e neste momento retomo a citação de Celani (1998) –, sem essa experiência de *reestruturar* os meus pensamentos através de discussões e da presença do *novo*, sem ter passado pelo processo de enfraquecimento de verdades que eu tinha como cristalizadas, eu não teria compreendido as propostas atuais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, nem entendido a gênese de minhas (in)compreensões – que acredito ser o mais importante – e tampouco poderia ter realizado esta pesquisa de maneira satisfatória. Entre essas verdades, estavam as “receitas” de organização, sequenciação e execução de aulas pautadas na metodologia comunicativa. Não

⁹ FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

cabe a mim e nem é o meu objetivo avaliar se essa metodologia é ou não a mais adequada para o ensino de línguas, o que viria a desaguar numa lógica binária de entender o mundo. No entanto, saliento que o ensino comunicativo já não correspondia à minha perspectiva transcultural e crítica de ensinar-e-aprender uma língua na contemporaneidade.

Por fim, para consolidar a postura de LA aqui concebida e defendida, trago a descrição que hoje considero a mais apropriada para definir essa área, a qual foi desenvolvida em julho de 2010 por uma comissão de representantes da LA de várias instituições do país. A definição está presente no *Plano de Trabalho a ser desenvolvido no GT de Linguística Aplicada durante o biênio de julho de 2010 a julho de 2012*¹⁰:

Nossa área de estudos se define atualmente como: “**estudos de natureza transdisciplinar** voltados para os usos situados da linguagem e, cobrindo, portanto, vastos campos de interesse como questões de ensino e aprendizagem de línguas, identidade e subjetividade, cultura, educação e linguagens, linguagens e representações, enfoques textuais e discursivos, letramentos, práticas sociais da linguagem mediadas por computador, tecnologias da informação e comunicação, tradução, formação de professores de línguas, entre outros” (ZOZZOLI, 2010, p. 2, grifo meu).

Como Celani (1998, p. 125) sabiamente em um dos seus textos escreveu, concluo esta subseção com suas palavras: “alguém já disse que a transdisciplinaridade é uma arte que se aprende com a experiência e pelo intercâmbio”. Certo disso, dando continuidade à caracterização desta pesquisa em LA, na próxima subseção, trato da abordagem qualitativa, bem como o tipo de pesquisa que adoto: o Estudo de Caso.

2.2 A Pesquisa Qualitativa e o Estudo de Caso

Esta investigação possui uma abordagem qualitativa, isto é, tem pressupostos divergentes do paradigma positivista. Não adoto, portanto, a pressuposição de que a realidade está *dada* e que a podemos conhecer de maneira absoluta por meio de um método específico ou de uma maneira independente em busca da verdade e legitimidade universais, imutáveis e aplicáveis. Ao contrário:

Penso metaforicamente na pesquisa qualitativa como um tecido intricado composto de minúsculos fios, muitas cores, diferentes texturas e várias misturas de material.

¹⁰ O documento na íntegra se encontra na página eletrônica <<http://docplayer.com.br/7884488-Plano-de-trabalho-a-ser-desenvolvido-no-gt-de-linguistica-aplicada-durante-o-bienio-de-julho-de-2010-a-julho-de-2012.html>>. Acesso em: 4. dez. 2015.

Este tecido não é explicado com facilidade ou de forma simples (CRESWELL, 2014, p. 48).

Corroborando com a não simplicidade dos estudos qualitativos, metaforizada por Creswell (2014), vejo a consonância dessa visão com a caracterização que faz Triviños (1987) desse tipo de pesquisa para o campo das linguagens. Pautando-me no diálogo teórico entre esses dois autores, não há dúvidas de que a pesquisa qualitativa trata de situações de uso real e contextualizado da língua nas quais há o contato direto e prolongado entre os participantes envolvidos; além disso, preocupa-se em descrever minuciosamente os processos nos quais se deu a investigação e considera os múltiplos pontos de vista dos participantes, anulando-se, portanto, a possibilidade de neutralidade. Janks (2016) nos faz compreender, quando esclarece que os textos não são neutros, que a nossa percepção do mundo é parcial, isto é, retrata parte dos acontecimentos, por essa razão, não é neutra e, portanto, não deve ser a única e a verdadeira.

Retomando a caracterização deste estudo, como exposto na seção de introdução desta dissertação, não foram consideradas hipóteses a priori, mas questões de pesquisa que me possibilitaram analisar a qualidade dos fenômenos, não somente a quantificação deles. Por isso, também adoto uma abordagem interpretativista, uma vez que eles são estudados empiricamente. Logo, a abordagem qualitativa não objetiva resultados generalizáveis, nem propõe uma unidade teórica ou metodológica. Da mesma forma, não dispensa uma organização em sua metodologia, uma vez que é de suma importância para a credibilidade e confiabilidade do estudo e, assim, a sua cientificidade. Em conformidade com essa perspectiva, Creswell (2014) enfatiza o processo da pesquisa qualitativa. Vejamos a definição de pesquisa qualitativa realizada pelo autor:

A **pesquisa qualitativa** começa com pressupostos e o uso de estruturas interpretativas/teóricas que informam o estudo dos problemas da pesquisa, abordando os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2014, p. 49-50, grifo do autor).

Como é perceptível, a pesquisa com foco na qualidade está extremamente arraigada à natureza interpretativa da investigação, devendo situá-la nos contextos político, social, histórico, econômico e cultural em que aconteceu a pesquisa sem esquecer-se das reflexões dos participantes envolvidos. Diante disso, Creswell (2014) aponta algumas características pertinentes dessa abordagem: *o habitat natural*, o ambiente onde os participantes vivenciam a questão em estudo; *o pesquisador como instrumento-chave*, a responsabilidade dele na

seleção dos instrumentos de informações e de teorias; *múltiplos métodos*, a disposição de variadas formas de coletar dados; *raciocínio complexo*, a utilização de habilidades cognitivas por meio da lógica indutiva e dedutiva até unidades de informações mais abstratas, pois “os pesquisadores qualitativos montam padrões, categorias e temas ‘de baixo para cima’” (CRESWELL, 2014, p. 50); *significados dos participantes*, aos quais a pesquisa se volta para entender os sentidos que eles atribuem ao problema em questão. Por fim, porém não menos importante: *o projeto emergente*. Um plano flexível e versátil no processo de pesquisa é necessário para que ele se adapte às imprevisibilidades do desenvolvimento do estudo. Dessa maneira, o projeto é muito importante, pois, na pesquisa qualitativa, ele não pode – e não deve – ser seguido rigorosa e estritamente como elaborado a princípio, em razão de que as fases e objetivos da investigação podem mudar.

Isso posto, é preciso distinguir que tipo de investigação qualitativa condiz com esta pesquisa, não por questões de mera classificação entre os tipos existentes, a qual exige a produção científica do conhecimento, mas pelos objetivos que pretendi alcançar com a realização do estudo. Diante disso, vejo o meu trabalho como um Estudo de Caso, conforme as perspectivas de Stake (1995), Creswell (2014) e Yin (2009). Tais teóricos estão de acordo com que este tipo de pesquisa envolve um estudo de um caso contemporâneo, como sugere o nome, dentro de um ambiente da vida real (YIN, 2009). Apesar de Stake (2005 *apud* Creswell, 2014) acreditar que o Estudo de Caso não se trata de uma metodologia, mas de uma possibilidade do que nos propomos a estudar; os outros teóricos mencionados, que com suas ideias fundamentam o meu posicionamento, optam por considerá-lo uma metodologia.

Nas concepções de Stake (1995 *apud* LÖBLER et al, 2014), há três tipos: o estudo de caso *intrínseco*, o estudo de caso *coletivo* e o estudo de caso *instrumental*. O primeiro tipo está interessado em estudar um caso particular que em si mesmo está o interesse da investigação. Já o segundo tipo se estende à análise de vários casos que, comparativamente, são estudados. Diante a elencada classificação, considero esta pesquisa um *Estudo de Caso Instrumental* porque, de acordo com o autor:

[O] estudo de caso instrumental se refere quando um caso é examinado para fornecer introspecção sobre um assunto, para proporcionar conhecimento sobre algo que não é exclusivamente o caso em si, ou seja, poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo (STAKE, 1995 *apud* LÖBLER et al, 2014, p. 6).

Diante das características supracitadas, entendo que este trabalho se constitui um Estudo de Caso porque busquei investigar o caso *Curso de Português para Estrangeiros*

(CPE), uma realidade inexistente na Ufal. Não objetivando, portanto, intervir com ações para uma mudança no ensino de PLA na universidade, meus alunos participantes e eu buscamos construir conjuntamente essa experiência e, concomitantemente, por meio de descrições do processo de desenvolvimento das aulas levadas a cabo, procurei entender profunda e sistematicamente como os diferentes elementos dialogaram e produziram os impactos analisados, os quais constituíram o CPE. Dessa forma,

O estudo de caso se centra nos comportamentos ou atributos de alunos individuais ou de outros indivíduos/entidades, [a etnografia] visa compreender e interpretar os comportamentos, valores e estratos de coletividades ou grupos sociais com referência particular à base cultural para esses comportamentos ou valores (DUFF, 2008 *apud* HOOD, 2009, p. 71, tradução livre)¹¹.

Embasado nessa metodologia, dialogando também com André (2003) e Alves-Mazzotti (2006), entendo que o caso é a situação mais ampla (o CPE) que, por meio do evento (as aulas de PLA), busquei compreender e desenvolver reflexões sobre acontecimentos situados. Essas reflexões partiram de uma vasta coleta de dados desde diversas fontes de informações – as quais serão detalhadas na subseção 2.5 – por meio de uma análise holística (YIN, 2009) acompanhada de uma descrição minuciosa do caso. As interpretações que foram realizadas estão focadas na *análise de temas* (CRESWELL, 2014) desenvolvidas na seção 4. Como objetivamente assegura o autor, “não para fazer generalizações além do caso, mas para compreender a sua complexidade” (p. 89). Esses temas, aos quais me refiro, derivaram das recorrências e constâncias de algumas características por mim percebidas ao longo das análises de diversos instrumentos de coleta adotados para compreensão global do caso.

Na sequência, descrevo o processo de execução da pesquisa: impasses, incertezas, empecilhos, dificuldades, superações, entre outras vivências que atravessaram a minha condição de pesquisador e professor, pois, pouco a pouco, eu readequava não só as minhas práticas como professor, mas o meu projeto de pesquisa, o qual já não se assemelhava àquele de quando ingressei no PPGLL. Nesse caminhar, eu sentia crescimento e amadurecimento. Vi um inquietante, porém desafiador, proveitoso e produtivo processo. Em seguida, apresento os participantes desta pesquisa, bem como os critérios adotados para o engajamento dos alunos envolvidos.

¹¹ Texto original: [...] case study focuses on the behaviors or attributes of individual learners or other individuals/entities, [ethnography] aims to understand and interpret the behaviors, values, and structures of collectivities or social groups with particular reference to the cultural basis for these behaviors or values.

2.3 A criação do Curso de Português para Estrangeiros e os Participantes do Estudo

Para a realização desta pesquisa, contei com a colaboração do projeto de extensão Casas de Cultura no Campus (CCC) que é oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Alagoas (Fale/Ufal), campus A. C. Simões, em Maceió-AL, que conta com o apoio da Pró-reitoria de Extensão (Proex) e da Pró-reitoria Estudantil (Proest) da mesma universidade. O doravante CCC tem como objetivo contribuir com e para a formação cidadã e acadêmica dos alunos da graduação da Ufal, os quais se propõem a participar por meio da oportunidade de aprender uma língua adicional (espanhol, francês e/ou inglês) ou português como língua materna para fins específicos. Além disso, visa contribuir para o aprofundamento da formação profissional crítico-reflexiva dos professores em formação inicial (PFI): alunos graduandos dos cursos de Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês e Letras-Português. Esse grande projeto de extensão é promovido desde o ano de 2009, o qual foi concebido e, até o momento, coordenado pelo prof. Dr. Sérgio Ifa.

Nesse Projeto, como já elucidado na seção introdutória desta dissertação, desde o ano de sua promoção, o CCC nunca havia tido um curso de PFOL, tampouco houvera outras iniciativas por parte da universidade de promover cursos a esses estudantes. Nem na Casa Luso-Brasileira (CCLB¹²) são/foram ofertados cursos a esse público. Dessa forma, com o apoio do coordenador geral do CCC, criamos o primeiro Curso de Português para Estrangeiros (CPE), uma vez que dito Projeto possui objetivos que corroboram com os meus princípios sobre o que seja ensinar-e-aprender uma língua adicional, conceito que será aprofundado neste trabalho.

Venturosamente, nos últimos dois anos, surgiram e vêm surgindo algumas outras ações a favor do ensino de PLA na Fale/Ufal. A Profa. Dra. Rita de Cássia Souto Maior Siqueira Lima¹³ juntamente com Márcia Vanessa dos Santos Souza¹⁴ ofertaram dois cursos de extensão com o apoio da Proex: *Práticas de Leitura e Produção em Língua Portuguesa para*

¹² A Casa de Cultura Luso-Brasileira (CCLB) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), casa de difusão da língua portuguesa à comunidade externa, a qual é fruto de uma ação de extensão da Faculdade de Letras (Fale), localizada no Espaço Cultural Universitário, situado no Centro da cidade de Maceió, até o momento somente oferta cursos de português como língua materna para fins específicos, como *Gramática e Produção de Textos*, *Produção de Textos Acadêmicos* e *Redação Para Vestibular*, sendo inexistentes, portanto, cursos que contemplem as necessidades da comunidade falante de outras línguas que possa buscar a instituição. (Ver uma divulgação de cursos por essa Casa: <<http://www.ufal.edu.br/noticias/2014/07/casa-de-cultura-luso-brasileira-abre-inscricoes-de-cursos>>)

¹³ Professora do Setor de Português da Fale/Ufal.

¹⁴ Mestranda do PPGLL/UFAL, orientanda da profa. Rita Souto, com ingresso em 2015.1, está desenvolvendo a dissertação intitulada *Perspectiva Dialógica no Ensino de Português como Língua Estrangeira/Segunda Língua: construções discursivas do ethos especular nesse contexto* (no prelo).

*Estrangeiros*¹⁵, em 2014, e *Práticas de Produção Textual: Português para Estrangeiros*¹⁶ neste ano. No momento presente, o PPGLL também conta com a pesquisa de mestrado de Márcia na área de PFOL. Além desses cursos, em 2015, a Profa. Dra. Eliane Barbosa da Silva¹⁷ proporcionou o minicurso *Ensino de Português para Estrangeiros*¹⁸ durante a 8ª Semana de Letras, com o tema *Tradição, transição e transcendência*, proporcionada pela e na graduação por intermédio do Programa de Educação Tutorial (PET) do curso de Letras. São novos caminhos sendo trilhados na Ufal.

Como expus há pouco, os cursos de línguas do CCC ofertados à comunidade acadêmica da Ufal são ministrados por alunos graduandos dos cursos de Letras, os quais, com o apoio das pró-reitorias (Proex e Proest), recebem um auxílio financeiro (uma bolsa) para ministrar as suas aulas. Devido ao meu vínculo de pós-graduando com universidade, não recebi qualquer tipo de ajuda financeira por parte delas, ou seja, ministrei as aulas como professor voluntário. Isso demonstra a necessidade de mais incentivos e investimentos em pesquisa por parte dos órgãos financiadores competentes, pois é somente por meio deles e com o apoio deles que as ações sociais e científicas nas universidades, que devem estar em harmonia e ser relevantes, crescem e permanecem vivas.

Inicialmente, fiquei um pouco preocupado com a realização deste curso, o CPE. Em primeiro lugar, porque eu não tinha ideia da quantidade de UFOL que tínhamos na universidade, pois, infelizmente, a Assessoria de Intercâmbio Internacional (ASI) da Ufal, setor responsável por todas as relações estabelecidas entre a universidade e as instituições internacionais conveniadas, tampouco tem total controle do número de estudantes não brasileiros que existe na instituição. Depois, porque eu nunca havia dado aulas de português como língua adicional no Brasil, somente no México, país em que vivi durante o ano de 2014/2015. A aflição se deu por conta da possibilidade de eu encontrar alunos que não tivessem as habilidades comunicativas básicas em língua portuguesa e que, por esse motivo, a língua fosse uma barreira para a minha comunicação com eles e vice-versa, visto que somente tenho proficiência em língua espanhola/LAd.

Então, tendo em vista a inexistência do curso em questão na universidade, o coordenador do CCC e eu o criamos por meio da divulgação do curso e seleção de alunos

¹⁵ Realizado no período de 6 de setembro a 11 de outubro de 2014.

¹⁶ Realizado no período de 14 de janeiro a 17 de março de 2016.

¹⁷ Professora do Setor de Espanhol da Fale/Ufal.

¹⁸ Informação disponível na página do PET em <<http://www.petletrasufal.com/8sl-programao>>. Acesso em: 12 nov. 2016.

mediante o Edital 01/2015 de 19 de fevereiro de 2015. Por meio dele, foram criadas 30 vagas para o que vinha a ser o primeiro curso presencial de PFOL que se realizaria às terças e quintas-feiras, das 11h10 às 12h50. O que seriam, inicialmente, 50 horas do curso, tornaram-se 84 horas, no final. O coordenador do Projeto e eu escolhemos esses dias e horários pela minha disponibilidade de tempo para ministrar as aulas e pela possibilidade de os alunos estarem livres para participar delas, já que é um horário próximo ao do almoço no qual era provável que não houvesse aulas para eles nos seus cursos de (pós-)graduação.

As inscrições foram realizadas por e-mail. Os alunos que desejassem estudar conosco deveriam enviar a um e-mail divulgado em edital o formulário de inscrição (disposto no site da universidade), a cópia do passaporte ou de um documento de identidade e uma declaração da universidade comprovando vínculo com a mesma. Esses eram os requisitos. Diferentemente dos outros cursos de línguas, que somente são oferecidos aos alunos da graduação da Ufal, para o CPE, as vagas foram ofertadas a alunos de intercâmbios, da graduação e da pós-graduação. O início das aulas estava previsto para o dia 17 de março de 2015.

Até o dia do início das aulas, tínhamos somente 6 (seis) inscrições. Eram todos eles de países diferentes: Bolívia, Colômbia, Cuba, Peru, República do Congo e Timor Leste. Todos os inscritos, sem exceção, foram selecionados para iniciar o curso. A primeira aula, que ocorreu no dia previsto, tratou-se de uma conversa para conhecermo-nos melhor, para eu escutar os interesses deles no curso, explicar a proposta das aulas e, por fim, proceder a realização do primeiro instrumento de coleta de dados, o questionário inicial para registros dos anseios dos alunos. Um dia após a primeira aula, mais quatro estudantes se inscreveram. Eram todas mulheres, recém-chegadas ao Brasil (e algumas às Alagoas), que tomaram ciência do curso e também quiseram participar dele. Elas eram dos Estados Unidos da América que vieram à universidade para ministrar aulas no Programa *Inglês sem Fronteiras* (IsF), participantes do programa Capes/Fulbright como *English Teaching Assistants* (ETAs).

Iniciamos, então, o curso com 10 (dez) alunos e concluímo-lo com 11 (onze) alunos inscritos, de 7 (sete) nacionalidades. Abaixo, conheçamos um pouco cada um dos estudantes – alguns deles participantes¹⁹ desta pesquisa – em ordem alfabética²⁰, considerando as informações do primeiro contato (em março de 2015) entre mim e eles. Vejamos o quadro 1:

¹⁹ Especifico-os à medida que faço as descrições.

Quadro 1 – Os Participantes do Estudo

NOME	ORIGEM / IDADE / PROFISSÃO	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA / LÍNGUA MATERNA / EXPERIÊNCIA COM OUTRAS LÍNGUAS		
RUSANIL	Nascido no Brasil. Possui 23 anos. Licenciado em Letras-Espanhol pela Fale/Ufal (2010-2013), realizou estudos de intercâmbio pela mesma instituição no segundo semestre de 2012, no México.	Além de participante da pesquisa como professor ministrante, é também o pesquisador dela. Possui a língua portuguesa como primeira língua e é falante de espanhol/LAd. No México, somente havia tido experiência como professor de PLA para mexicanos, em 2014, em cursos regulares de línguas para um público hispanofalante. No Brasil, ainda não havia tido essa experiência.		
NOME	ORIGEM / IDADE / PROFISSÃO	LÍNGUA MATERNA E EXPERIÊNCIA COM OUTRAS LÍNGUAS	EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA PORTUGUESA / TEMPO NO BRASIL	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
CAMILA	Nascida nos Estados Unidos da América. É de origem oriental. Possui entre 23 e 28 anos. É uma das mencionadas ETAs.	Possui o coreano e o inglês como primeiras línguas, apesar de ter aprendido o inglês posteriormente ao coreano ainda muito jovem. Também é falante de língua espanhola/LAd.	Possui habilidades comunicativas básicas em língua portuguesa. Recém-chegada ao Brasil.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 25 encontros.
ISABEL	Nascida em Cuba. Possui entre 40 e 45 anos. É estudante de pós-doutorado.	Possui o espanhol como primeira língua e tem conhecimentos de inglês/LAd.	Não havia tido aulas ou qualquer outro contato formal com a língua portuguesa em seu país. Recém-chegada ao Brasil.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 26 encontros.
KAROL	Nascida no Peru. Possui entre 25 e 30 anos. É estudante de doutorado.	Tem o espanhol como primeira língua e também possui conhecimentos de inglês/LAd.	Só teve contato com o português ao chegar ao Brasil. Possui um pouco mais que um ano de permanência no país.	Aluna não participante da pesquisa. Participou de 7 encontros.

²⁰ Por questões de ética, a fim de preservar a identidade dos participantes, todos os nomes designados aos estudantes são fictícios, ou seja, não são os nomes reais dos mesmos.

NOME	ORIGEM / IDADE / PROFISSÃO	LÍNGUA MATERNA E EXPERIÊNCIA COM OUTRAS LÍNGUAS	EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA PORTUGUESA / TEMPO NO BRASIL	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
LUCAS	Nascido na Bolívia. Possui entre 35 e 40 anos. É estudante de mestrado.	Tem o espanhol como primeira língua e também possui conhecimentos básicos de inglês/LAd.	Teve não muito contato com o português antes de vir ao Brasil. Possui um pouco mais que um ano de permanência no país.	Aluno participante da pesquisa. Participou de 20 encontros.
MACELY	Nascida nos Estados Unidos da América. É de origem africana. Possui entre 23 e 28 anos. É uma das ETAs.	Possui o inglês como primeira língua. Não possui habilidades comunicativas em outras línguas além do inglês.	Esteve em outro estado brasileiro (Bahia) durante alguns meses de 2013, realizando o mesmo trabalho que realiza na Ufal. Apesar de já ter estado no Brasil, como se comunicava mais em inglês, suas habilidades em língua portuguesa ainda eram muito básicas. Recém-chegada às Alagoas.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 25 encontros.
MAGALI	Nascida nos Estados Unidos da América. Possui entre 25 e 30 anos. Também é uma das ETAs.	Possui o inglês como primeira língua e é falante de espanhol/LAd.	Aprendeu o português em cursos de línguas em seu país de origem, possuindo habilidades linguístico-discursivas bastante desenvolvidas na língua. Recém-chegada ao Brasil.	Aluna não participante da pesquisa. Participou de 11 encontros.
MARCELO	Nascido na República do Congo. Possui entre 25 e 30 anos. É estudante da graduação.	Possui o francês como primeira língua e também tem conhecimentos básicos de inglês/LAd.	Aprendeu português em seu país de origem, possuindo habilidades bem desenvolvidas nesta língua. Estava há um pouco mais que dois anos no país.	Aluno não participante da pesquisa. Participou de 13 encontros.

NOME	ORIGEM / IDADE / PROFISSÃO	LÍNGUA MATERNA E EXPERIÊNCIA COM OUTRAS LÍNGUAS	EXPERIÊNCIA COM A LÍNGUA PORTUGUESA / TEMPO NO BRASIL	PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA
MELISSA	Nascida na Colômbia. Possui entre 25 e 30 anos. É estudante de doutorado.	Possui o espanhol como primeira língua e também possui conhecimentos de inglês/LAd.	Também havia tido contato com o português em seu país de origem, embora muito pouco. Estava há poucos meses no Brasil.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 9 encontros.
ORLANDO	Nascido no Timor Leste. Possui entre 20 e 25 anos. É estudante da graduação.	Possui o tetum e o quêmaque como primeiras línguas.	Apesar de o seu país ter o português também como língua oficial; segundo o aluno, poucas pessoas o falam cotidianamente, além de ser uma variante diferente das variantes brasileiras. Ele não falava português antes de vir ao Brasil. Estava no país há mais de dois anos.	Aluno participante da pesquisa. Participou de 12 encontros.
RAÍSSA	Nascida nos Estados Unidos da América. Possui entre 25 e 30 anos. É estudante de francês na Casa de Cultura de Expressão Francesa (CCEF) da Ufal.	Possui o inglês como primeira língua e também é falante de língua espanhola/LAd.	Conheceu a língua portuguesa no Brasil. Está há mais de 2 anos no país e também possui habilidades nesta língua.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 11 encontros. Ingressou no CPE em setembro/2015 a convite de Sara.
SARA	Nascida nos Estados Unidos da América. Possui entre 23 e 28 anos. É uma das ETAs.	Possui o inglês como primeira língua e também é falante de língua espanhola/LAd.	Conheceu a língua portuguesa em seu país de origem por meio de cursos de línguas, na qual também possui habilidades bem desenvolvidas. Já morou em outro estado brasileiro (Pará). Recém-chegada às Alagoas.	Aluna participante da pesquisa. Participou de 21 encontros.

Fonte: Autor desta dissertação

Conforme mencionei, nem todos os alunos foram participantes da pesquisa. Pois bem, dos 11 alunos que frequentaram as aulas do CPE, 3 deles – Karol, Magali e Marcelo – não contam como participantes. Karol, no período de greve que houve durante a realização da pesquisa, teve que viajar aos Estados Unidos da América para dar continuidade ao seu doutorado sanduíche, não tendo a oportunidade de assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do Comitê de Ética. Quando apresentei esse termo aos alunos, no início das aulas no período após a greve, eles foram convidados a serem participantes voluntários da pesquisa em questão e, em caso afirmativo, a assinar o TCLE, autorizando-me a coleta de dados. Magali e Marcelo não quiseram participar da pesquisa. De maneira indireta, demonstraram não querer assinar o TCLE, inclusive afastando-se do curso no período pós-greve. Penso que talvez acreditassem que a participação deles na pesquisa não contribuísse positivamente com a imagem deles perante alguns posicionamentos durante as aulas. Melissa, apesar de ter assinado o Termo, pouco pôde participar dos nossos encontros por causa de suas atividades do doutorado. No período pós-greve, que constitui o período oficial de pesquisa, ela só pôde participar de um encontro. Todos os outros participaram voluntariamente da pesquisa, permitindo-me a realizá-la com eles a partir da assinatura voluntariosa do referido termo. Ou seja, no total, participaram 8 (oito) alunos. Além dos participantes apresentados, eu – professor ministrante do CPE e também pesquisador – igualmente sou um dos participantes da pesquisa.

Conforme já citado, o curso iniciou-se em março de 2015 com previsão de ser concluído em julho do mesmo ano, quando normalmente se encerram os primeiros semestres letivos do ano na universidade. Por motivo de força maior, nossas aulas tiveram que ser interrompidas no dia 21 de maio do mesmo ano por conta da greve nacional dos professores das universidades públicas que afetou a Universidade Federal de Alagoas. A greve iniciou oficialmente no dia 28 de maio e se estendeu até o dia 13 de outubro do mesmo ano, com duração exata de 139 dias²¹, ou seja, foram 5 (cinco) meses de paralisação das atividades acadêmicas. Do mesmo modo, tive que suspender as aulas do curso.

As condições institucionais geradas durante a greve foi algo que dificultou bastante o andamento do curso, principalmente em relação a (re)organização dele quando se encerrou a paralisação. Inicialmente, como já é de conhecimento, tivemos aulas às terças e quintas-feiras, com a suspensão das aulas – uma vez que elas ocorriam em um dos prédios anexos da

²¹ Informações colhidas na página online G1 <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/10/apos-5-meses-universidades-federais-encerram-greve-partir-desta-terca.html>>. Acesso em: 6 dez. 2015.

Faculdade de Letras, o Bloco de Salas de Aula 1 (BSA1), na sala 14, no Campus A. C. Simões, em Maceió –, tivemos que fazer novas mudanças. Apesar de a greve dos professores ter finalizado em outubro – tendo em vista o andamento da pesquisa e, principalmente, por eu estar lidando com participantes que iriam voltar aos seus países antes do final do ano de 2015 –, meu orientador e eu solicitamos em setembro desse mesmo ano, antes do encerramento da greve, ao coordenador do PPGLL e da Casa de Cultura Britânica (CCB/UFAL), prof. Dr. Paulo Stella, a cessão de uma das salas de aula do espaço físico da CCB para que eu pudesse dar prosseguimento às aulas. Diante das circunstâncias, Paulo compreendeu a situação e cedeu-nos o espaço físico solicitado.

A CCB está localizada no Espaço Cultural da Ufal, no Centro da Cidade de Maceió. Foi escolhido esse lugar de acordo com as possibilidades que tínhamos, uma vez que não poderíamos dar continuidade às aulas no Campus A. C. Simões por dois motivos: primeiramente, porque o comando de greve solicitou a paralisação de todas as atividades, inclusive as dos estudantes (exceto algumas, as que são consideradas essenciais); depois, o campus se encontrava deserto, o que colocaria em risco a segurança dos alunos e minha. Dessa maneira, posso dividir o curso em dois períodos: o pré-greve e o pós-greve, embora tenhamos retornado às aulas um pouco antes de a greve terminar, em agosto de 2015.

Além do problema do espaço físico do curso para dar-lhe continuidade, houve outros problemas. Um deles foi a assiduidade dos alunos. No começo do curso, durante os dois encontros semanais, estava presente a maioria dos estudantes. Orlando, por exemplo, só poderia assistir às aulas às terças-feiras, pois tinha uma disciplina no seu curso de graduação às quintas-feiras. Mesmo assim, ele disse que gostaria de participar e assim o fez nesse período pré-greve. Como grande parte dos alunos é da pós-graduação, então era frequente que muitos tivessem que se ausentar por questões de pesquisa, encontros com orientadores e congressos. No entanto, todos eles se preocupavam em me avisar o porquê da falta ou, antes das aulas, já me deixavam ciente da ausência deles.

Gostaria de pontuar também os atrasos dos alunos, os quais eram contínuos, mas sempre justificados a mim. Não somente os atrasos, bem como as saídas antes do horário do término dos encontros. As justificativas costumavam ser as atividades da (pós-)graduação e, no caso das ETAs, as suas atuações como assistentes no ensino de inglês. Apesar de a priori parecerem pontos negativos, eu possuo um olhar diferente, principalmente no período pós-greve, já que todos estavam se esforçando para assistir às aulas – de maneira voluntária, ênfase – e muitos deles, em período de greve, empenhavam-se em ir às aulas do nosso curso

e depois retornar ao campus, apesar da grande distância que há entre os dois espaços físicos (o campus da Ufal e a CCB). Encontram-se nas extremidades de Maceió, aproximadamente 15 (quinze) quilômetros de distância.

No período de aulas pós-greve, esses problemas se intensificaram. Inicialmente, não pudemos seguir com os dois encontros semanais, pois muitos já não podiam por outras responsabilidades que se incorporaram durante o período que havíamos suspenso as aulas. À vista disso, por uma sugestão dos alunos, ao invés de termos dois encontros que somados eram de 200 minutos semanais, tínhamos um encontro semanal de 180 minutos. Acatando a sugestão deles, assim o fizemos. O dia mais conveniente a todos era a quinta-feira. Nesse dia, acordamos os nossos encontros das 9h às 12h.

Conforme já aclarado, nem todos puderam participar dessas aulas, a maioria afirmava estar realizando pesquisa ou tinha outras atividades acadêmicas no campus da universidade. Como é sabido, nem todas as áreas acadêmicas incorporaram a greve. Foi o caso de alguns alunos. Por esse motivo, os encontros resultavam com a presença de 3 a 6 alunos. Além do mais, muitos deles aproveitaram o momento de greve para viajar a passeio pelo país e, especialmente uma delas, a aluna Karol, deixou o nosso curso durante esse período para dar prosseguimento ao seu doutorado fora do país, como já apontado (p. 40).

No entanto, apesar desses contratemplos, todos os encontros foram muito proveitosos e produtivos, como podem ser constatados nas análises. Eram tão intensos que, tanto no período pré-greve quanto no pós-greve, as aulas regularmente não terminavam nos horários previstos, sempre se estendiam. Mesmo nos encontros de 180 minutos, não havia sequer um intervalo, eram aulas seguidas. Não nos dávamos conta do tempo. Isso me surpreendeu bastante, pois eu também não me sentia fatigado com essas “maratonas”. A dinâmica das aulas nos proporcionou isso.

Quando a greve terminou oficialmente, no dia 13 de outubro de 2015, de imediato retornamos ao espaço físico inicial, isto é, ao campus da universidade. Nesse retorno, eu propus ao grupo voltarmos aos dois encontros semanais, porém os alunos disseram que prefeririam como estava, um encontro semanal. Diante dessa sugestão, eu novamente acolhi a proposta. As aulas continuaram conforme eram na CCB, isto é, com a mesma média de alunos; no entanto, começávamos uma hora mais tarde e, conseqüentemente, terminávamos uma hora mais tarde também, das 10h às 13h. Houve essa alteração em decorrência das minhas aulas em uma das disciplinas na pós-graduação. Num esforço de proporcionar aulas a

todos que haviam iniciado o curso, tentei compor dois grupos para contemplar os outros alunos que não podiam assistir às aulas às quintas-feiras, ou seja, um grupo às terças e outro às quintas. Contudo, não tive êxito, pois grande parte deles já possuía outras atividades em seu lugar; segundo os alunos, por conta das disciplinas e pesquisas que realizavam. Somente nas duas semanas finais do curso eu pude organizar esses dois grupos para a apresentação do trabalho final do CPE. Isso foi possível porque muitos já se encontravam em processo de férias ou haviam concluído ou suspenso alguns compromissos.

Nesta subseção, comecei a tratar da organização do CPE com atenção na apresentação dos participantes e no percurso de implantação do curso. Na seguinte, explico como foram organizadas e executadas as aulas do CPE, bem como exponho os quadros 2 e 3 (p. 48-50) que esclarecem e resumem esta subseção para que melhor sejam compreendidas todas essas adaptações do e no curso.

2.4 A contextura das aulas do Curso de Português para Estrangeiros

Conciliando os objetivos da minha pesquisa com o objetivo dos cursos do Projeto Casas de Cultura no Campus (CCC), que resultavam na perspectiva de ensino em que eu acredito, eu propus um curso transgressor. Isto é, diferente dos outros cursos que eu havia lecionado dentro da universidade – como graduando, professor de espanhol/LAd do mesmo Projeto – e fora dela.

Primeiramente, eu não estabeleci níveis de português, ou seja, básico 1, básico 2, intermediário etc. Como é possível notar na descrição do perfil dos alunos no quadro 1 da subseção anterior, o grupo é bastante heterogêneo. Que ótimo! Se eu conduzisse essas classificações, não seria possível formar um grupo, além de rechaçar a sua heterogeneidade. Reconheço que isso foi um desafio para mim, pois, apesar de eu acreditar que fosse interessante, passava-me uma certa insegurança de essa novidade causar algum tipo de entrave na realização das aulas. Apesar disso, eu vivenciei. E deu certo!

Em segundo lugar, não trabalhei a partir de conteúdos gramaticais, muito menos de forma linear, mas somente após a discussão de temas a favor da expansão da consciência crítica (MONTE MÓR, 2012) dos alunos, dei encaminhamentos ao aprimoramento linguístico-discursivo deles. Essa era a proposta. Em terceiro lugar, mas não menos importante, não adotei nenhum livro didático, pois a proposta do curso não condizia com o

seguimento de um livro específico, de um programa sequencial. Também, analisei alguns livros²² e nenhum deles coincidia com os interesses dos alunos e, conseqüentemente, com a proposta de curso. Os materiais didáticos, portanto, eram elaborados por mim, e alguns outros foram adaptados de materiais autênticos colhidos (vídeos, músicas, propagandas, poemas).

Em síntese, o curso se caracterizou por sua autonomia curricular, isto é, distinguiu-se por sua flexibilidade na organização e execução das aulas. Ou seja, ao contrário dos cursos tradicionais, partimos de uma disposição inovadora, uma vez que não conduzimos o curso baseando-nos numa prerrogativa seriada de conteúdos fixos – dos mais fáceis aos mais difíceis –, logo, não havia a perspectiva de uma progressão de níveis curriculares. A proposta do curso esteve baseada nos interesses e necessidades de/em aprender PLA. Esse foi o programa do CPE. Por isso, a escolha de temas²³, uma vez que eles proporcionam à aprendizagem começar do que é relevante ao aprendente. Dessa forma, trabalhamos juntos na sala de aula estudantes que nunca haviam estudado português e outros que já possuíam certas habilidades na língua. A pluralidade e heterogeneidade se faziam presentes.

Por suas características, o design do curso nos leva a caracterizá-lo na modalidade de ensino de línguas para fins específicos²⁴, uma vez que, em linhas gerais, ele parte das necessidades, falhas/lacunas e desejos dos estudantes (VIAN JR, 2014), conceitos-chave da proposta do curso já aludida. Além disso, caracteriza-se por não ter uma metodologia padrão, tampouco pré-estabelecida, mas que põe em pauta o desenvolvimento das habilidades específicas da língua em uso (ARAÚJO, 2015; AMARAL, 2007; CELANI, 2007). Quanto às tarefas do profissional que está à frente desse tipo de curso, Vian Jr (2014) assevera que o professor deve transpor a perspectiva de ministrar aulas sobre a língua, isto é, deve compreender e atuar como um cidadão crítico-reflexivo, perspectiva essa que vai ao encontro dos princípios do Letramento Crítico, entre elas a expansão da consciência crítica e a pluralidade de visões. O planejamento dessa modalidade de curso parte da concepção de que “todas as decisões quanto ao conteúdo e método estão baseadas nas razões pelas quais o aluno

²² Pude conhecer: *Muito Prazer* (Editora Disal, 2008), *Novo Avenida Brasil* (Editora EPU, 2008), *Fala Brasil* (Editora Pontes, 2007), *Aprendendo Português do Brasil* (Editora Pontes, 2003), *Passagens* (Editora Pontes, 2002) e *Falar, Ler e Escrever* (Editora EPU, 1999). Saliento que não estou classificando-os como bons ou ruins, apenas sinalizo a não correspondência da orientação de trabalho deles com os objetivos do curso.

²³ Refiro-me a temas de discussão, os quais abordaram questões culturais sócio-históricas.

²⁴ Para tal, levo em consideração autores que tratam sobre o *English for Specific Purposes* (ESP), variavelmente traduzido como *Inglês para Fins/Propósitos Específicos*, já que ainda não há uma bibliografia que trate do ensino de português como língua adicional para propósitos específicos; em contrapartida, as discussões no que concerne à aprendizagem de língua inglesa nesse contexto estão mais consolidadas aqui, no Brasil, iniciadas por Maria Antonieta Alba Celani, em São Paulo. Independente disso, as considerações teóricas assinaladas servem para ensino de quaisquer línguas que compartilhem do mesmo objetivo.

tem para aprender” (HUTCHINSON; WATERS, 1987, p. 19 *apud* ARAÚJO, 2015, p. 55) uma língua viva de uso real em contextos situados.

Diante disso, esclareço que ao longo deste trabalho não me dediquei a analisar e explorar especificamente sobre a organização curricular do curso proposto, pois, ratificando o apresentado na introdução deste trabalho, não compõe os meus objetivos tratar sobre o curso, mas sim sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLA dos participantes da pesquisa.

Assim sendo, gostaria, então, de justificar o porquê da escolha do ensino temático, isto é, por temas. Almeida Filho²⁵ (2011), em um dos seus artigos que trata especificamente do ensino de português para estrangeiros nas universidades, defende que “focar a forma como base de planejamento e sequenciação do programa [do curso] é manter esse efeito de estrangeirização²⁶ no qual o aprendente dificilmente vai conseguir ultrapassar ao longo do curso” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 73). Por isso, a decisão de trabalhar com temas me proporcionou unir dois elementos que para mim devem ser constituintes do ensino de línguas: o letramento crítico e o aprimoramento linguístico-discursivo da língua. Por conseguinte, acredito que o ensino a partir de temas é a base para se iniciar o planejamento (ALMEIDA FILHO, 2011). Perante isso, concentro-me agora na explanação do que significaram as aulas a partir de temas.

Ao longo do curso foram trabalhados 10 (dez) temas que auxiliaram aos participantes da pesquisa, e neles eu me incluo, a discussão crítica de assuntos que foram em sua maioria propostos pelos alunos e outros por mim. Eles não foram escolhidos de maneira aleatória e/ou fortuita, mas a partir de encaminhamentos do grupo e *insights* que eu, professor-pesquisador, fui tendo ao longo da realização das aulas.

Os temas não foram pré-estabelecidos. O que eu quero dizer com isso é que não parti de temas pré-escolhidos por mim para que os alunos decidissem por quais se interessavam, tampouco pensamos neles antes da realização das aulas. Eles foram surgindo ao longo do curso, em curso. Ou seja, somente a partir da sucessão das aulas que, durante a semana seguinte antes da aula posterior, eu planejava o encontro seguinte.

Penso que essa foi uma das partes mais interessantes do curso, pois eu também ficava na expectativa de saber qual tema seria discutido nos próximos encontros. Também não

²⁵ ALMEIDA FILHO, J. C. P. e MOUTINHO, R. Aprender PLE na universidade. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos de Abordagem e formação no Ensino de PLE e Outras Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 65-79.

²⁶ De língua distante, do outro.

escondo o meu medo nessa forma de organizá-lo, pois eu tinha uma insegurança de não saber tratar algum tema que fosse proposto pelos alunos. Hoje, eu vejo isso como uma condição positiva para a elaboração das aulas, pois realmente tive que ser o professor-pesquisador²⁷. Não me refiro a um pesquisador *acadêmico*, mas ao pesquisador que busca conhecer algo que desconhece, que tem pouca informação e/ou que possui visões talvez estereotipadas ou marcadas por perspectivas cristalizadas, necessitando, assim, serem revisitadas.

As mudanças começaram no primeiro encontro que tive com o meu orientador para tratar sobre o planejamento das aulas. A partir do questionário inicial proposto no primeiro dia de aula, algo que foi recorrente no interesse dos alunos era aprender gírias. Pensando nisso, o meu primeiro plano de aula para o segundo encontro era tratar sobre o *internetês*²⁸, a linguagem informal usada na internet entre as pessoas nas redes sociais. Ao conversar com o meu orientador sobre essa proposta, pude perceber que o tema não estava muito bem adequado para a nossa primeira aula temática, uma vez que não sabia se compreenderiam tais signos, não sabia se eles as usavam, também não sabia se lhes interessaria o tema nesse contexto da internet e tampouco sabia se eles teriam algo para falar sobre ele.

Seguidamente às intervenções – ou melhor, *provocações*, no sentido positivo de levantar questionamentos – de meu orientador, cheguei à conclusão de que, em um primeiro momento, deveria promover um tema que todos de alguma forma pudessem falar, expressar o que pensavam, suas visões, sentissem-se à vontade e que não fosse sobre algo muito particular da língua, no sentido linguístico do termo. Diante disso, abortei o tema *Internetês*. Depois de pensar bastante, durante dois afligidos dias, veio-me à cabeça a ideia de tratar o tema *Brasil*. É um tema que poderia interessar a todos, uma vez que os alunos, por algum motivo, escolheram vir ao Brasil e que, com certeza, teriam muitas experiências para compartilhar. Baseando-me nessa suposição, comecei a programar as aulas.

Dificuldades à vista! Nesse momento, eu tive grandes impasses para elaborar essas aulas, pois, durante o planejamento delas, eu sempre partia de um conteúdo linguístico e/ou gramatical, numa perspectiva amadora de planejar as aulas. Não conseguia pensar diferente, de maneira inversa. Ou seja, eu buscava textos ou temas que se acoplassem ao conteúdo linguístico que queria proporcionar. Era hora de rever isso, então tive que reestruturar a minha

²⁷ Apesar de conhecer teóricos que tratam da formação do professor-pesquisador, como José Contreras, Selma Pimenta, Donald Schön, Marli André, entre outros, aqui, estou abordando esse termo a partir de uma visão mais simplista e pontual do que entendo sobre esse docente, porém alicerçada na teoria do Letramento Crítico. Levando em conta os meus objetivos de pesquisa, acredito que não seja necessária uma abordagem teórica mais aprofundada do emprego teórico do termo, uma vez que essa não é a minha intenção nesta pesquisa.

²⁸ Saliento que não entendo *gíria* e *internetês* como sinônimos, apesar de possuírem uma correlação.

maneira de pensar. Suponho que foi o plano de aula que eu mais demorei para construir durante toda a minha trajetória como professor. Por um momento, eu me senti desorientado e preocupado. Como uma forma de pedir socorro, encontrei-me com o meu orientador para que me mostrasse caminhos. Depois desse produtivo encontro, colocando em prática as suas dicas, consegui elaborar as aulas. Foram algumas delas: primeiramente, conhecer um pouco do universo dos alunos, seus gostos, preferências, anseios; considerar os conhecimentos prévios e a desenvoltura das habilidades comunicativas deles de e em PLA; possibilitar um espaço em que todos de alguma maneira pudessem participar da discussão, expressar-se e, para isso, não partir de um paradigma conteudista para a elaboração das aulas.

Agora era o momento de executá-las. Deu certo! Todos os alunos puderam falar, sentiram-se à vontade, foram narradas experiências engraçadas, curiosas e que geraram discussão, inclusive houve divergentes pontos de vista sobre situações similares vivenciadas pelos alunos. Enfatizo que as discussões fugiram do roteiro planejado para a aula, e que bom! Ao invés de dar respostas a questionamentos dos alunos, como imaginei que seria a aula, eu era mais um interrogador, um curioso, um problematizador. Acredito que assim os debates foram muito mais interessantes e espontâneos. Todos em língua portuguesa.

No entanto, ainda eu não havia ficado totalmente satisfeito. Havia uma certa angústia da minha parte. A questão era: onde estava o tratamento linguístico-discursivo na aula? Afinal, é uma aula de língua. Como eu poderia ajudar os alunos a melhorarem as suas habilidades sem que o foco da aula fosse o tratamento das estruturas linguísticas? Foi a partir daí, depois de muito pensar, ler teorias sobre Letramento Crítico e, sobretudo, relatos de experiências em salas de aula em artigos e dissertações que... pouco encontrei sobre aulas de LC que também dessem atenção às questões da língua. E agora?

Então, empiricamente, a partir de outras experiências pessoais e de outros colegas mestrandos que estavam desenvolvendo pesquisa de LC, e em constante diálogo com o meu orientador, resolvi fazer algo diferente. Ao longo das discussões, eu não me preocupava em corrigir os alunos ou notificá-los de algum equívoco ou inadequação que cometessem. Eu fazia as minhas anotações em uma folha, tentando ser o mais discreto possível para que não gerasse um desconforto nos alunos sobre o que eu estava escrevendo e, quando se aproximavam os 30 ou 20 minutos finais das aulas, eu os dedicava para tratar desses equívocos sem mencionar os alunos que os incorreram. Percebi que foi muito produtivo, pois todos prestavam atenção nos apontamentos que eu fazia e colaboravam comigo. Em outras palavras, a realização dos comentários não se restringira a mim, mas os alunos participavam

dinamicamente auxiliando e proporcionando outras maneiras de ensinar e aprender algo que eles já haviam incorporado (ou não). Essa maneira de abordar as questões linguístico-discursivas foi pontuada nas análises.

Além disso, era comum que eles contassem experiências que tiveram com os equívocos assinalados por mim, propondo novas formas de aprender as quais, em alguns momentos, eu também desconhecia. Foi muito proveitoso, pois não eram discutidas questões abstratas e descontextualizadas e, mais que isso, eu também estava aprendendo. Eram dificuldades reais, situadas e pertinentes. Ainda assim, fora dos referidos minutos finais, caso surgissem dúvidas ou inquietações linguístico-discursivas por parte dos alunos ao longo das aulas, como se tratavam também de interesses deles, eu lhes dava atenção e, depois de aclarada a dúvida, retornávamos naturalmente à discussão. Como é notório, eram os alunos que guiavam as minhas ações como professor, não o oposto.

A seguir, vejamos os quadros citados, os quais detalham bem toda a composição do CPE. O quadro 2 está composto pelas informações durante o período pré-greve e o quadro 3 contempla o período pós-greve, quando demos continuidade ao curso.

Quadro 2 – A estrutura do Curso de Português para Estrangeiros (CPE) durante o período pré-greve

	TEMAS TRABALHADOS	SUG.²⁹	ENCONTROS³⁰	HOR.³¹	LOC.³²
	Primeiro contato, início das aulas	-	Enc. 01: 17.3.2015	T/Q	UFAL

²⁹ *Sugestão*. Legenda: A = sugestão de tema proposto pelos alunos; P = sugestão de tema proposto pelo professor a partir dos encaminhamentos das discussões em sala de aula.

³⁰ *Dias de realização das aulas*: (a), (b) e (c) são códigos utilizados para relacionar os dias e locais onde ocorreram as aulas fora do campus da universidade.

³¹ *Locais*. Legenda: T/Q = realização das aulas às terças e quintas, das 11h10 às 12h50; Q1 = às quintas-feiras, das 9h às 12h; Q2 = às quintas-feiras, das 10h às 13h; TE = terças-feiras especiais, a partir da disposição dos alunos, para as aulas finais do curso e apresentações dos trabalhos finais; D = domingo.

³² *Horários*. Legenda: UFAL = aulas ministradas no Bloco de Salas de Aula 1 (BSA1), no Campus A. C. Simões da Universidade Federal de Alagoas, em Maceió, na Cidade Universitária; CCB = na Casa de Cultura Britânica, no Espaço Cultural da Ufal, em Maceió, no Centro da Cidade; CCM = no Comércio do Centro da Cidade de Maceió; SHP = no centro de compras Maceió Shopping, no bairro da Mangabeiras, em Maceió; CIN = no Cinema do Centro Cultural Arte Pajuçara, no bairro da Pajuçara, em Maceió; CDV = Casa da avó materna do pesquisador, no bairro Jardim Petrópolis II, em Maceió.

PRÉ-GREVE ³³	Tema 1: Brasil	P	Enc. 02: 19.3.2015 Enc. 03: 24.3.2015 Enc. 04: 26.3.2015 Enc. 05: 31.3.2015	T/Q	UFAL
	Tema 2: Vida	P	Enc. 06: 02.4.2015 Enc. 07: 07.4.2015 Enc. 08: 09.4.2015 Enc. 09: 14.4.2015	T/Q	UFAL
	Tema 3: Marginalização do Homem	A/P	Enc. 10: 16.4.2015 Enc. 11: 23.4.2015 Enc. 12: 28.4.2015	T/Q	UFAL
	Tema 4: Personagens Folclóricos Brasileiros	A	Enc. 13: 05.5.2015 Enc. 14: 07.5.2015 Enc. 15: 12.5.2015	T/Q	UFAL
	Tema 5: Preconceito Racial	A	Enc. 16: 14.5.2015 Enc. 17: 19.5.2015 Enc. 18: 21.5.2015	T/Q	UFAL

Fonte: Autor desta dissertação

Por conta da Greve Nacional dos Professores Universitários, que iniciou no mês de maio e se estendeu até o mês de outubro de 2015, tivemos que suspender temporariamente as aulas do CPE. No entanto, retornamos aos nossos encontros antes de a greve findar-se, no dia 6 de agosto de 2015, devido aos motivos já tratados na página 41. Vejamos o próximo quadro:

Quadro 3 – A estrutura do Curso de Português para Estrangeiros (CPE) durante o período pós-greve

	TEMAS TRABALHADOS	SUG.	ENCONTROS	HOR.	LOC.
	Tema 6: Cidades Urbanas	P	Enc. 19: 06.8.2015 Enc. 20: 13.8.2015 Enc. 21: 20.8.2015	Q1	CCB CCM (a)

³³ Total oficial de horas de aulas: 30h, excluindo-se os dias não letivos, isto é, feriados e eventos da/na universidade que impediram a realização das aulas.

PÓS-GREVE ³⁴			Enc. 22: 03.9.2015 (a) Enc. 23: 10.9.2015		
	Tema 7: Sexismo	A	Enc. 24: 17.9.2015	Q1	CCB
	Tema 8: Corrupção no Cotidiano Brasileiro	A	Enc. 25: 24.9.2015 (b) Enc. 26: 01.10.2015	Q1	SHP (b) CCB
	Tema 9: Dinheiro	A	Enc. 27: 08.10.2015 Enc. 28 :22.10.2015	Q2	UFAL
	Tema 10: Roupas na Sociedade Brasileira	A/P	Enc. 29: 29.10.2015 Enc. 30: 03.11.2015 ³⁵ (c)	Q2 TE	UFAL CIN (c)
	Apresentação do trabalho final do CPE	-	Enc. 31: 12.11.2015 Enc. 32: 17.11.2015 Enc. 33: 19.11.2015 Enc. 34: 24.11.2015 ³⁶	Q2 TE	UFAL
	Confraternização: almoço brasileiro	A	Enc. 35: 22.11.2015	D	CDV

Fonte: Autor desta dissertação

Depois das sínteses apresentadas, coloco em pauta algumas considerações importantes sobre a investigação. Por questões éticas e de responsabilidade, em primeiro plano, somente as aulas do período pós-greve foram contempladas neste estudo, posto que o Projeto desta pesquisa, de identificação CAAE 45260015.1.0000.5013, foi submetido em maio de 2015 na Plataforma Brasil, passando pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Alagoas e obtendo aprovação por dito Comitê, conforme o Anexo A (p. 177).

Contudo, como se trata de uma pesquisa qualitativa, na qual o processo é indispensável na compreensão e interpretação do caso em estudo, não desconsidero todo o acompanhamento que fiz dos participantes envolvidos no período pré-greve, isto é, desde o início do curso. Afirmando que, durante esse período, eu realizei algumas coletas de dados, as quais não foram nesta dissertação evidenciadas, mas aludidas, posto que me auxiliaram na

³⁴ Total oficial de horas de aula: 54h, excluindo-se os dias não letivos, isto é, feriados e eventos da universidade que impediram a realização das aulas e minha ausência no dia 5.11.2015 por estar participando de um congresso. Relembrando que tivemos que recomeçar as aulas antes de a greve ter finalizado. Em contrapartida, estão incluídas as horas de aulas em ambientes alternativos, ou seja, aulas fora do espaço físico da sala de aula.

³⁵ Nesse dia houve dois encontros: pela manhã, na sala de aula, e pela noite, no cinema.

³⁶ Último encontro formal do CPE entre os alunos e mim.

interpretação dos dados e que, embora não formalmente, foram autorizadas pelos participantes. Ênfase, portanto, que todos os dados foram consentidos e cedidos por eles, não lhes trazendo nenhum tipo de prejuízo, risco ou exposição de sua identidade.

2.4.1 A estrutura das aulas e os temas abordados

Como pôde ser lido na construção dos quadros, as nossas aulas não se limitaram ao espaço físico da sala de aula tradicional, isto é, o lugar em uma instituição de ensino com carteiras, lousa e a mesa do professor. Como uma forma de inovar e ampliar perspectivas sobre os locais de produção de saberes, uma vez que, para mim, qualquer lugar onde se promulgue a busca por conhecimentos e/ou a troca e compartilhamento de saberes pode, sim, tornar-se esse ambiente de produção ao qual me refiro. Nesse sentido, meus alunos e eu programamos aulas em três locais fora da sala de aula tradicional³⁷: o comércio do Centro da Cidade de Maceió, o centro de compras Maceió Shopping e o cinema do Centro Cultural Arte Pajuçara. Esses lugares foram sugeridos aos e pelos alunos durante o curso. Alguns desses encontros foram realizados em horários alternativos aos momentos formais das aulas. Dependendo da disponibilidade da maioria dos alunos, agendávamos a atividade. Como espaço para a nossa confraternização final do curso, eu os convidei à casa da minha avó materna, Rosa Maria Souza da Silva, que promoveu um grande almoço a todos, juntamente com os meus familiares, para também experimentarem culturalmente uma celebração familiar brasileira.

As aulas continham basicamente estas características: a) era promovida a discussão crítica do tema proposto para aula; b) nos minutos finais das aulas havia uma retroalimentação minha aos alunos de questões linguístico-discursivas que eu acreditava serem pertinentes e c) eram propostas atividades que promovessem a reflexão crítica do tema abordado, como também a aprendizagem de questões linguísticas, isto é, vocabulário e expressões sobre o tema, por exemplo. Quando eu notava que os alunos insistiam na (re)produção de inadequações discursivo-gramaticais – não da variante oral do português escolhida por eles, justamente por não serem inadequações – eu compunha atividades que contemplassem essas dificuldades (ver Apêndice F, p. 174).

As tão temidas e às vezes rechaçadas atividades de natureza gramatical por alguns linguistas que defendem a promoção do Letramento Crítico – teoria de base que será discutida

³⁷ Ver Apêndice G (p. 175).

na próxima seção – foram muito bem recebidas pelos alunos, inclusive os próprios sugeriram atividades sobre questões gramaticais específicas que tinham dúvidas. Durante as aulas, percebi que eles sentiam a necessidade de formalizar determinados conhecimentos linguístico-discursivos que lhe eram novos ou que tinham dificuldades em entender o seu funcionamento em uso real, comparados aos das línguas que dominavam e, principalmente, quando se faziam claras e, ao mesmo tempo, confusas as diferenças entre as formas privilegiadas na oralidade e na escrita da língua.

Essas atividades eram compostas por uma parte teórica e uma parte de exercícios. A parte teórica era bem objetiva, explicada sem complicações ou o uso de jargões da área. Tentei, sempre que possível, esquematizar as explicações a fim de que fossem as mais simples e pontuais possíveis, a exemplo no Apêndice F (p. 174). Essa parte teórica subsidiava a realização dos exercícios, uma vez que ajudavam em caso de surgimento de dúvidas e possuíam situações similares de uso da língua às que os alunos haviam produzido nas aulas. Tais atividades gramaticais não eram realizadas nem tratadas em sala de aula, eram propostas para serem feitas em casa. Na aula seguinte, os alunos deveriam entregá-las a mim para uma revisão. Depois de uma verificação, caso o(s) equívoco(s) persistisse(m), eu interrompia um momento na aula para esclarecê-lo(s) aos alunos.

Depois de explicitada a estrutura dos nossos encontros, apresento uma síntese da escolha dos temas apresentados nos quadros 1 e 2. Prefiro a brevidade em razão de que nem todos os temas das aulas são contemplados nas análises por questões éticas já explicitadas. Quando necessários, proporciono, paulatinamente, mais detalhes sobre o desenvolvimento dos temas na seção de interpretação dos dados. Abaixo, está um resumo dos temas trabalhados durante o curso (CPE):

- I. *Tema 1 - Brasil*: Conforme já discorrido, este tema foi sugerido por mim numa tentativa de que os alunos pudessem expressar os seus pontos de vista sobre o país em que se encontravam naquele momento. As conversas se encaminharam para as coisas de que eles gostavam e as de que eles não gostavam no/do Brasil, o que resultou na produção escrita³⁸ final sobre o tema.

³⁸ As produções finais sempre eram propostas de atividades para serem realizadas em casa e entregues no encontro seguinte, quando eram escritas; ou para serem discutidas pelos alunos em forma de apresentação e posterior roda de conversa. Elas apresentam o desfecho sobre as discussões levando em consideração o tema em questão. No entanto, houve também outras produções escritas e orais ao longo dos encontros na própria sala de aula. Se concerne aos meus objetivos compreender o processo de geração de significados produzidos durante as aulas, não posso limitar – e não limitei – as produções somente como tarefa final das discussões sobre os temas,

- II. *Tema 2 - Vida*: Perante as discussões realizadas no tema anterior, entendi que seria interessante discutir sobre a vida, o que resgataria a questão da diversidade e pluralidade entre nós. Ademais, era mais um tema que eles teriam a oportunidade de estar mais à vontade para expressar algo do que pudessem falar. Para encerrar este tema, discutimos sobre a canção “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha, na voz de Maria Bethânia, e propus, inspirando-me no tema, a composição de um texto dissertativo a partir do título “O que é a vida?”.
- III. *Tema 3 - Marginalização do Homem*: Depois de sondados os interesses dos alunos, foi frequente a menção de que eles gostariam de conhecer um pouco sobre a Literatura Brasileira, já que muitos diziam não ter tanta habilidade de leitura e não conheciam escritores de língua portuguesa. Em virtude disso, durante nossos encontros, eu lhes levei à discussão pequenos contos, crônicas e alguns poemas. Um deles foi o poema “O bicho”, de Manuel Bandeira, o qual gerou discussões muito frutíferas e que findou as nossas discussões sobre a Literatura Brasileira naquele momento.
- IV. *Tema 4 - Personagens Folclóricos Brasileiros*: Em um dos textos do tema anterior, nas discussões, comentei sobre o escritor Monteiro Lobato. Nesse momento, fiz menção ao Saci Pererê, popular personagem do folclore brasileiro, e perguntei-lhes se o conheciam. Nenhum dos alunos sabia do que se tratava, mas estavam muito curiosos. Eu fiquei bastante surpreso, pois pensei que eles já tivessem ouvido falar, principalmente os que já estavam no Brasil há algum tempo. Nessa ocasião, Isabel sugeriu que falássemos sobre os personagens nas próximas aulas. Os demais alunos concordaram. Na aula seguinte, levei fotos e apresentei alguns dos personagens sucintamente. Diante dessa apresentação, os alunos ficaram ainda mais encantados pelos nossos “super-heróis” – usou um dos alunos. Era tamanha a curiosidade que me começaram a fazer perguntas. Sinceramente, eu não sabia responder a todas elas, nem conhecia muito sobre a história de cada um dos personagens. Então, eu sugeri que cada um escolhesse um personagem de que tivesse gostado ou que mais lhe tivesse chamado a atenção – e assim me fizeram mais perguntas – e elaborasse uma apresentação a todo o grupo contando a história e o porquê da caracterização/personalidade do personagem, bem como curiosidades sobre ele. Essa foi a produção oral final sobre o tema.

- V. *Tema 5 - Preconceito Racial*: No tema passado, houve muitos questionamentos sobre a história do Saci Pererê desde a sua origem, principalmente sobre a sua cor e o que ela representava. Via *WhatsApp*³⁹, a aluna Macely me enviou uma mensagem sugerindo tal tema para as próximas aulas, inclusive propondo um texto para discussão. Achei fantástica a atitude dela! Ela acreditava ser interessante a discussão. E, por esse motivo, levei-o à sala de aula. Inicialmente, pensei que por ser um tema recorrente por sua polemicidade, as discussões seriam desinteressantes por uma possível trivialidade. Muito pelo contrário! Foi uma das melhores aulas e que geraram os mais variados pontos de vista e relatos de experiências. Como atividade, pedi aos alunos que perguntassem informalmente a mais de um conhecido/colega/amigo da universidade ou fora dela, como preferissem, sobre o que eles achavam a respeito do racismo no Brasil. O desfecho do tema foi com uma produção escrita na qual deveriam descrever a percepção deles acerca do discutido.
- VI. *Tema 6 - Cidades Urbanas*: Este foi o primeiro tema abordado no período pós-greve. Fiquei bastante temeroso pela possibilidade de, por termos recomeçado as aulas no período de greve e pelos três meses anteriores sem aulas, os alunos não quisessem prosseguir com elas ou se desinteressassem pelo curso e abandonassem-no, pois, além dessas questões, estávamos em um espaço físico fora do campus da universidade, na CCB. Perguntei aos alunos via *WhatsApp* por que temas eles se interessavam em discutir. Todos me escreveram que estavam adorando como as aulas estavam seguindo e que continuássemos tratando de temas culturais. No entanto, não pude compreender o que queriam dizer necessariamente como “culturais”. Entendendo-se cultura⁴⁰ como práticas de vida, tudo passa a ser cultural. Depois de dias a fio pensando, percebi que retomariamos as aulas em um outro contexto, bem diferente do que eles conviviam. Estávamos no Centro da Cidade de Maceió: longe da universidade, distante da zona privilegiada da cidade (na qual todos os alunos moravam), diferente dos shoppings centers com os que eu acreditava estarem acostumados. Unindo essa ideia à da ampliação das perspectivas⁴¹ individual, local e global com as quais eu queria trabalhar, pensei neste tema. Partindo disso, eu planejei aulas para dois encontros. O tema foi tão produtivo e os alunos se interessaram tanto pelo tema que se estendeu por mais três encontros. A

³⁹ Um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens de diversos gêneros pelo celular sem pagar por SMS (sigla inglesa que significa *sistema de mensagens curtas*).

⁴⁰ NIEDERAUER, 2010.

⁴¹ MONTE MÓR, 2010.

nossa penúltima aula consistiu em um passeio com fins pedagógicos no comércio do Centro da Cidade a fim de coletar materiais para a atividade final sobre o tema. Eram fotos. Eles deveriam fotografar o que, para eles, representavam a cidade urbana. Tais fotografias foram postadas e legendadas na nossa conta de *Instagram*⁴² @elportuguestoyou (ver Anexo D, p. 183), que consistiu na nossa produção final sobre o tema. No último encontro, discutimos sobre as fotos postadas.

- VII. *Tema 7 - Sexismo*: Este tema foi sugerido pelos alunos quando lhes perguntei sobre sugestões para os encontros após o tema VI. Foram sugeridos os temas Sexismo e Corrupção. Por questões de ordem, escolhi Sexismo primeiramente. Como é perceptível no quadro 3 (p. 49), este tema só teve duração de um encontro. Apesar das proveitosas discussões que o tema poderia nos proporcionar – não só por ele mesmo, mas pela quantidade de alunos presentes, pois havia um número superior à média das outras aulas – não foi bem assim. O aluno Marcelo, com posições bastante tradicionalistas e arraigadas em preconceitos sobre o papel da mulher na sociedade, expôs opiniões pouco coerentes ao restante das alunas (eram todas mulheres) e a mim. Então, acaloraram-se as discussões. Depois de tentativas falidas de tomar o turno na fala, as alunas cessaram, pois não conseguiram dialogar. Em contrapartida, a conversação prosseguiu entre mim e ele no esforço de mostrar-lhe outras visões. Enquanto isso, as demais alunas calaram-se e não quiseram – em algumas ocasiões não puderam – exprimir o que pensavam sobre o assunto diante da abordagem nada cortês do mencionado aluno. Por esse motivo, sem a possibilidade de um diálogo equilibrado, não pudemos dar continuidade ao assunto nos encontros seguintes, pois as alunas já não demonstravam interesse pelo tema. Após esse ebulitivo encontro, Marcelo não voltou a assistir às aulas, e as alunas já perguntavam pelo tema seguinte.
- VIII. *Tema 8 - Corrupção no Cotidiano Brasileiro*: Sendo o segundo tema sugerido pelas alunas, conforme já retratado, ele gerou bastante discussões. A princípio, senti-me muito instigado em abordar o tema porque eu não sabia por onde começar. Não queria partir do senso comum, isto é, tratando da corrupção praticada pelos gestores públicos. Tive que pesquisar maneiras de viabilizar melhor este tema. E então, lendo artigos jornalísticos na internet, encontrei um que tratava sobre a corrupção vista por outro prisma: a corrupção do dia a dia por cidadãos comuns. Gostei tanto que levei

⁴² Uma das várias redes sociais de compartilhamento de fotos e vídeos na internet.

tal artigo à sala de aula. As discussões foram muito interessantes! Primorosas! Inclusive a última aula sobre o tema foi no centro de compras Maceió Shopping.

Surgiu a proposta de estudar nesse shopping devido à dificuldade de as alunas chegarem à CCB no dia da aula por conta de um protesto que estava previsto para acontecer pelas proximidades. Então, como a maioria das alunas morava próximo ao shopping, eu fiz a sugestão a elas, e todas se animaram com a ideia. Além disso, havia uma proposta de atividade para ser realizada no shopping, mas não foi possível, pois poderia pôr em perigo a segurança das alunas. A atividade consistia em simular situações de corrupção cotidianas (como furar a fila, por exemplo) para que pudéssemos gravar os momentos e analisar a reação das pessoas. No desenvolvimento deste tema, vi o quanto eu aprendi com elas, as alunas, e o quanto elas aprenderam nas aulas. Especifico aqui essa aprendizagem, pois a produção final sobre o tema consistiu na elaboração de um texto escrito a partir da problemática “O que as discussões sobre a corrupção contribuíram com a minha forma de pensar?”. Houve muito interessantes e formidáveis relatos (ver Anexo C, p. 180).

- IX. *Tema 9 - Dinheiro*: No final das discussões sobre o tema passado, voltei a interrogar as alunas sobre o que gostariam de aprender nas aulas. Uma delas, a Isabel, retomou o seu desejo de conhecer mais sobre a Literatura Brasileira. Como havíamos aludido várias vezes ao tema dinheiro, pensei, então, que era algo que deveríamos discutir e proporcionar mais encontros para refletir, principalmente pela conjuntura sócio-política que estávamos passando: a crise econômica. Juntando esses dois interesses – o tema e a Literatura Brasileira – pensei no conto “Miss Dollar”, de Machado de Assis. Levei aos alunos o primeiro capítulo desse conto. Pareceu-me muito interessante para pensarmos um pouco sobre o valor do dinheiro. Presumindo o desdobramento das discussões, também levei reportagens de milionárias que morreram e deixaram a sua fortuna para o seu animal de estimação. Considerando que *Miss Dollar* é uma cadela desaparecida cuja dona a buscou por todas as partes e, por não a encontrar, ofereceu a quem a encontrasse uma recompensa muito significativa em dinheiro, a produção final consistiu na realização de um texto no qual os alunos iriam expor sobre o que eles acham que o dinheiro representa para as pessoas atualmente.
- X. *Tema 10 - Roupas na Sociedade Brasileira*: O nosso último tema partiu da inquietação de três alunas que, ao viajarem pelas cidades interioranas de Alagoas, ficaram surpreendidas com a realização de um concurso para jovens misses, as quais

possuíam aproximadamente 15 anos de idade e desfilavam com roupas muito sensuais a um público composto por adultos (muitos deles embriagados) que, enquanto o evento ocorria, bebiam e festejavam. Nos relatos das alunas, o que mais lhes impressionava, além do tratamento que o público ébrio fazia do evento, era como as meninas estavam vestidas, como elas se mostravam à plateia. Nesse momento, vi a oportunidade de tratar sobre a representação da roupa na sociedade. Para ilustrar essa situação, levei aos alunos o caso de Geisy Arruda⁴³. Foram muito significativas as discussões promovidas. A produção final sobre o tema consistiu na leitura de um texto que tratava da roupa como linguagem. Após a leitura, deveriam comentar por escrito a opinião do autor, contrapondo-a com a opinião deles, dos alunos, ainda sobre o assunto.

Por fim, para finalizar o curso, foi proposta aos alunos a realização do trabalho final. Nesse trabalho, eles deveriam apresentar sobre a experiência deles de participar do Curso de Português para Estrangeiros. Perguntas como *Para você, como foi a experiência de participar do Curso de Português para Estrangeiros? O que você aprendeu? Do que você gostou? Do que você não gostou? O que foi marcante para você? De que temas você gostou? Por quê?* foram sugeridas aos alunos para que desenvolvessem os seus trabalhos.

Além dos desafios abordados durante o CPE, outro entre eles foi a realização das atividades por parte dos alunos. Era frequente que os alunos não realizassem as atividades de casa, apesar das várias justificativas dadas por eles. Alguns se comprometiam, outros não muito. No entanto, e acho que foi um ponto negativo, eu não lhes cobrava firmemente as atividades, o que pode ter causado um certo relaxamento neles. Havia um receio de minha parte de que eles se sentissem pressionados, incomodados e, assim, desistissem do curso. A única razão que eu lhes dava para que realizassem as atividades era o próprio progresso deles no aprimoramento das suas habilidades linguístico-discursivas e, claro, no que se refere ao tratamento de questões culturais locais e globais.

Assim sendo, eu não poderia somente contar com as produções escritas elaboradas pelos alunos para acompanhar o seu aprimoramento linguístico-discursivo e o movimento de geração de significados e de novas visões com base nos temas trabalhados. Dessa forma, utilizei outros instrumentos de coleta de dados, os quais serão listados e explicados na última e seguinte parte desta seção.

⁴³ Estudante universitária de São Paulo que causou polêmica em 2009 ao ir à universidade na qual estudava com um vestido de festa curto cor-de-rosa. Esse caso teve repercussão nacional.

2.5 Os Instrumentos de Coleta de Dados

Consoante com o que asseguram Yin (2009) e Creswell (2014), uma pesquisa qualitativa requer uma diversidade de dados procurando entender o fenômeno estudado holisticamente. No Estudo de Caso, tipo de pesquisa de abordagem qualitativa, não seria diferente. Nas palavras de Creswell (2014, p. 89), “a coleta de dados em uma pesquisa de estudo de caso é extensa, baseando-se em múltiplas fontes de informação”.

Apesar da grande variedade de instrumentos que a pesquisa qualitativa necessita, a coleta de dados não é um processo acumulativo e linear. São as condições de pesquisa e as metamorfoses naturais dela, adaptando-se aos objetivos e aos interesses dos participantes, que determinam os instrumentos necessários para compreender os eventos e realizar novos encaminhamentos. Para a validação da pesquisa, que está alicerçada nos dados coletados, são necessários alguns critérios, segundo Chizzotti (2001), são eles:

Fiabilidade (independência das análises meramente ideológicas do autor), credibilidade (garantia de qualidade relacionada à exatidão e a quantidade das observações efetuadas), constância interna (independência dos dados em relação a acidentalidade, ocasionalidade etc.) e transferibilidade (possibilidade de estender as conclusões a outros contextos) (CHIZZOTTI, 2001, p. 90).

Diante dessas circunstâncias, a seguir elenco os meus instrumentos e procedimentos de coleta e, sucintamente, exponho o objetivo de tê-los escolhido. Recordo que todos os dados em análise foram coletados no período pós-greve, que consiste em ser o período de pesquisa autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas (CEP/UFAL). Não obstante, no período pré-greve eu utilizei alguns dos seguintes instrumentos que, insisto, serviram-me como um acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos participantes e meus. Afinal, estamos tratando de uma pesquisa qualitativa, a qual se interessa pelo *processo* e não somente pelo *produto*.

- a) *Questionários iniciais*: serviram-me para conhecer melhor os meus participantes no que se refere às suas experiências com a língua portuguesa e aos seus interesses em participar do CPE. Eles foram realizados no primeiro encontro do curso, em março de 2015. Foram 10 no total. Sigla de identificação: [QI]
- b) *Produções escritas*: proporcionaram-me acompanhar o desenvolvimento da consciência crítica dos participantes, bem como o aprimoramento linguístico-discursivo deles por meio das mais variadas atividades que realizaram. Foram

consideradas todas as produções realizadas durante o curso. Foram aproximadamente 70 no total. Sigla de identificação: [PE]

- c) *Fotos e suas legendas*: as atividades propostas aos alunos não se limitavam à elaboração de textos de gêneros puramente verbais. Outros – mais interessantes, acredito – foram contemplados, como a publicação de fotos e suas legendas no *Instagram*. Não só me refiro às fotos que foram pelo aplicativo publicadas, mas outras que foram armazenadas fora dessa rede social, as quais me serviram como registros de alguns momentos. Foram 9 no total. Sigla de identificação: [FT]
- d) *Gravações em áudio das aulas*: possibilitaram-me um registro mais preciso das interações, produções orais que ocorreram nos nossos encontros. Todas as aulas no período pós-greve, as quais estão sendo contempladas na pesquisa, foram gravadas. Os trechos que serviram para análise foram transcritos e encontram-se no Apêndice E (p. 167). Todas as transcrições foram realizadas a partir do que foi escutado por mim nas gravações, reproduzindo as inadequações realizadas na interação oral pelos estudantes na tentativa de preservar e resgatar o contexto e as suas circunstâncias de produção. Por isso, atento que os possíveis equívocos de ordem linguística transcritos não são impensados e tampouco refletem um descuido. Foram 22 no total. Sigla de identificação: [GR]
- e) *Mensagens via WhatsApp*: essa rede social era a única forma de comunicação instantânea utilizada entre mim e os alunos fora da sala de aula. Nela, os alunos e eu exprimíamos nossas opiniões, marcávamos nossos encontros, enfim, era a nossa plataforma de contato mais espontânea. Ademais, os alunos a utilizaram para sugerir temas e exprimir os seus sentimentos sobre as aulas. A fim de análise, foram 10 mensagens consideradas, as quais foram enviadas no grupo durante todo o curso e outras enviadas particularmente a mim. Sigla de identificação: [MW]
- f) *Meus diários reflexivos*: ao final de cada encontro, em casa, eu compus os meus diários nos quais expunha os meus sentimentos e percepções sobre as aulas ministradas. Tive muita dificuldade em escrevê-los, pois não me interessei muito pela escritura desse gênero discursivo; no entanto, a sua posterior leitura foi importante para uma visão paulatina do processo a partir de uma outra perspectiva. Foram 24 no total. Sigla de identificação: [DR]
- g) *Entrevistas semiestruturadas*: realizadas no final do curso, elas me permitiram, interpretar melhor o processo de ensino-aprendizagem dos participantes. Além disso, acredito que proporcionei aos alunos um momento para expressar sentimentos que

talvez eles não tivessem tido oportunidade de expressá-los por meio dos questionários finais ou que eles se sentissem melhor verbalizando-os. Foram 7 entrevistas no total. Sigla de identificação: [ES]

- h) *Questionários finais*: também propostos aos alunos no final do curso, os questionários me permitiram tratar de outras questões que não foram contempladas na entrevista, uma vez que, se eu perguntasse tudo o que eu objetivava mediante as entrevistas, elas se tornariam longas e enfadonhas. Como alternativa, eu propus os questionários. Foram 7 no total. Sigla de identificação: [QF]

Com o objetivo de facilitar a compreensão da fonte dos dados, criei uma formatação para melhor identificá-los ao longo das interpretações. Por isso, a existência das siglas de identificação no final das informações sobre os instrumentos utilizados acima descritos. Para tanto, também devemos considerar as informações dos quadros 2 e 3 (p. 48-50). Vejamos, a título de exemplo, como se compõem as identificações dos dados:

(SAR|E01|T01|PE): SAR são as três primeiras letras dos nomes fictícios dos participantes, nesse caso, *Sara*; E01 corresponde à sequência dos nossos encontros, *encontro 1*; T01 se refere ao tema abordado na aula, *tema 1*; e PE são as siglas anteriormente criadas para distinguir os instrumentos de coleta escolhidos, *produção escrita*.

Ressalto que todos os dados me proporcionaram não somente uma dimensão extensa do contexto em que realizei a pesquisa, mas também, e sobretudo, uma dimensão intensa da realidade (QUEIROZ, 2006) que me propus a compreender, levando em conta o imprevisível e o inesperado, características essas que imprimiram a trajetória desta pesquisa. Em concordância com Triviños (1992) sobre as condições que devem ser atendidas para validade científica de uma pesquisa, o autor menciona quatro critérios, são eles: coerência (a ausência de incongruências na argumentação), consistência (a capacidade de resistir a argumentações contrárias), originalidade (a produção criativa e a não redundância) e objetivação (a tentativa de enxergar a realidade como ela é). Esses critérios reafirmam a necessidade de uma densa e apurada coleta de dados que substanciaram as interpretações realizadas.

Finalmente, eu concluo esta seção retomando a epígrafe que a introduziu. A pesquisa qualitativa busca explicar o porquê das coisas. O investimento em múltiplas fontes de informação se origina do propósito de produzir discernimento e não a confusão na compreensão da realidade. Por esse motivo, não busco produzir receitas ou fórmulas milagrosas, pois as realidades são complexas, heterogêneas e inigualáveis. Em vista disso, a

metodologia que adotei é uma possibilidade, entre tantas outras existentes, que me proporcionou conhecer o que quis investigar. O que pude fazer, o que pretendi fazer.

Nesta seção, situei os meus estudos qualitativos na LA; apresentei os participantes, os ambientes e as condições em que se realizou a pesquisa e os instrumentos de coleta de dados, bem como todo o processo dela. Na seção subsequente, discorro sobre as teorias que dialogaram com o contexto apresentado, fundamentaram as práticas levadas a cabo e embasaram os meus posicionamentos.

3 POSICIONAMENTOS TEÓRICOS

Colocar-se sempre como um aprendiz é parte fundamental do conceito de ensinar. [...] Ensinar implica aprender sobre as experiências, teorias, necessidades, objetivos, organização discursiva do outro em contextos particulares. Envolve, assim, considerar questões sociopolíticas e culturais referentes aos envolvidos nos contextos específicos de aprendizagem.

Maria Cecília Camargo Magalhães⁴⁴

Nesta seção, trago a diálogo diversos teóricos – de diferentes áreas do conhecimento – que consubstanciam a minha postura como professor e pesquisador durante este estudo e, por conseguinte, as interpretações realizadas nesta pesquisa e a escolha metodológica adotada. A leitura das teorias aqui tratadas contribuiu não só para o procedimento de seleção e análise dos dados obtidos, mas, principalmente, para a elaboração das aulas que ministrei e para as minhas percepções sobre o processo de ensinar-e-aprender uma língua adicional, o que está estreitamente ligado à minha maneira de ver o mundo e atuar nele.

Vale ressaltar que as teorias e teóricos selecionados para fundamentar este trabalho se incorporaram aos desdobramentos e necessidades do estudo durante o seu processo de desenvolvimento. Ou seja, resultaram de um diálogo contínuo entre a) a minha prática enquanto professor e pesquisador, b) os saberes que contribuíram para compreender melhor essa prática e subsidiá-la e c) os meus objetivos de pesquisa. Em outras palavras, esta seção é fruto de uma prática fundamentada e de uma teoria *praticada* continuamente. Por uma questão de linearidade do texto escrito e de exigências de uma pesquisa científica, opto por apresentar os meus posicionamentos teóricos em subseções para satisfatoriamente organizá-los e, assim, melhor expressá-los e fazê-los ser compreendidos de acordo com o que já foi exposto.

Assim sendo, componho esta seção da seguinte maneira: a princípio, abordo o que estou considerando como língua (na subseção 3.1). Seguidamente, faço uma revisão de estudos que abordam o ensino do Português como Língua Adicional e sua história (3.2). Sucessivamente, explico o que compreendo por cultura e o ensino pautado na

⁴⁴ Linguista aplicada brasileira e professora doutora – pelo College of Education, Virginia Polytechnic Institute and State University – do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LAEL/FAFICLA/PUC-SP). MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: _____ (Org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 75.

transculturalidade (3.3). Logo após, dou início à discussão sobre a teoria de base deste trabalho, o Letramento Crítico (3.4), e, a partir dele, realizo considerações sobre dois conceitos muito relevantes a este trabalho: o ser *crítico* e o ser *emancipado*.

3.1 Língua como Prática Social

O ponto de partida para a compreensão do(s) meu(s) objeto(s) de estudo se pauta no entendimento que concebo de língua. Por isso, antes de começar a discutir sobre o PLA propriamente dito, acredito que seja de primeira importância apresentar o que está sendo apreendido aqui por língua, já que os estudos em Linguística se caracterizam a partir da percepção que cada área (ou linha de pesquisa) e pesquisador fazem de língua/linguagem⁴⁵, que é o nosso objeto de estudo. À vista disso, aproprio-me da visão de Bakhtin (2011) e Bakhtin/Volochínov (2014) de língua *viva*, como constructo social.

Partindo dos estudos bakhtinianos, compartilho a ideia de que, no ato de falar, não estamos apenas pronunciando palavras ou projetando signos linguísticos desconectados da vida, pelo contrário, estamos, através da língua, posicionando-nos em um contexto real, concreto e determinado que, por sua vez, é social. Logo, forma sem sentido é ficcional, já que as palavras estão assoberbadas de ideologia, ou seja, está imbricado nelas um posicionamento social que lhe é transcendente, podendo proporcionar diferentes interpretações ou *refrações*. Portanto, qualquer enunciado é naturalmente ideológico. Sendo assim, somente na *comunicação discursiva viva* é que as palavras ganham significado, ressignificam-se e deixam de ser somente signos (da perspectiva estruturalista saussuriana) para serem ações no mundo, as quais se concretizam no diálogo e na interação (BAKHTIN, 2014). Nas palavras do autor:

A comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta. [...] A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (BAKHTIN, 2014, p. 128).

Respaldo-me ainda na visão do filósofo russo, acredito que somente é possível aprender essa língua viva e situada em sua completude se ela não nos for apresentada e tratada apenas como um sistema de normas, regras e estruturas, uma vez que “a língua, como sistema de formas que remetem a uma norma, não passa de uma abstração” (BAKHTIN, 2014, p.

⁴⁵ Tratarei *língua* e *linguagem* como termos correlatos, uma vez que considero que não existe língua sem linguagem e vice-versa por estarem estreitamente vinculados.

112). Por isso, defendo a ideia de que são mais propícias a compreensão e a consciência do conjunto de sentidos presentes à nossa volta quando a língua nos é manifestada em seus mais variados contextos, isto é, em uso real. Para que isso ocorra, estão incorporadas à língua as relações dialógicas. Numa visão ainda bakhtiniana, penso que o estudo da língua calcado num plano estritamente linguístico, sintático-composicional do seu sistema, exaurido nas relações entre as palavras e com o fim nelas mesmas, não nos possibilita condições suficientes para entender o mundo, questioná-lo e, portanto, (re)significá-lo. Nessa conjuntura estruturalista, os sujeitos e suas ações no mundo não são legitimados, terminam por estarem esvanecidos nos estudos das palavras, bem como as construções de sentidos pelas experiências, inexistentes, posto que “as relações dialógicas pressupõem linguagem, no entanto elas não existem no sistema da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 323). Diante disso, penso que é o discurso concreto, de falantes reais em um contexto determinado que a vida acontece e faz-se entender. Em outras palavras, é a interação com o outro através das relações por meio do diálogo que buscamos construir sentidos e entender como se dão, uma vez que a função primeira da linguagem não é a expressão, mas, sim, a comunicação.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2014, p. 127).

Partilhando dessa perspectiva, considerando não somente a comunicação na sua modalidade verbal, mas em quaisquer modalidades e formas de linguagens em que se manifestem as relações humanas, a língua/linguagem não existe fora de seu contexto social, portanto, ela é ideológica (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014) – entendendo ideologia⁴⁶ como formas de consciência social nas quais o elemento propulsor é a vida vivida –, arraigada em múltiplos e situados sentidos e significados, tendo como veículo a palavra⁴⁷ e o seu *dinamismo dialético*. Em consequência disso, é cabível dizer que a língua está indissociável da cultura, pois a cultura “está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura” (AGAR, 1994 *apud* MENDES, 2010, p. 75), uma vez que entendo que cultura – conceito este de que trato mais adiante nesta seção – e língua/linguagem são concepções coadunadas uma na outra.

⁴⁶ Reflexão feita a partir das concepções de Bakhtin/Volochínov de signo como produto ideológico e a língua/linguagem como um todo.

⁴⁷ Uso-a como sinônimo de língua/linguagem.

Desse modo, ratifico a minha visão de línguas com base no argumento de que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação*⁴⁸ ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2014, p. 127).

3.2 História do Português para Falantes de Outras Línguas: Língua Adicional

Antes de proceder a um breve panorama da história do português para falantes de outras línguas, em primeira instância, acredito ser de grande valia a este trabalho realizar considerações do porquê da escolha do termo *adicional* à língua não materna que aqui adoto, apesar de eu já ter apresentado indícios na seção de introdução. Realço, desde então, que a compreensão vai muito além da simples distinção entre a língua ser “materna” ou “não materna” como meu objeto de estudo.

Conforme acredito estar claro, utilizo nesta dissertação o termo *língua adicional* em substituição ao termo *língua estrangeira*, pois acredito que o primeiro termo esclarece melhor a minha concepção de língua não materna. Corroborando com a posição das autoras Haupt e Vieira (2013), o segundo termo nos revela o conceito de língua distanciada, algo muito afastado de seus usuários, como somente a língua do outro, que pertence a esse outro. Em contrapartida, o primeiro termo, do qual eu me aproprio, propicia-me a ideia de língua próxima, não estranha, mais acessível, a língua que foi adicionada ao repertório linguístico-discursivo do sujeito por alguma necessidade real. Contudo, para isso, faz-se necessário *desestrangeirizarmos* o ensino de línguas, isto é, não somente desenvolver as habilidades comunicativas (linguístico-discursivas) dos estudantes, mas também, concomitantemente, a consciência crítica dos mesmos sobre o mundo no qual atuam. Caso contrário, por meio do ensino de língua *estrangeirizado*, é mais viável que reproduzamos discursos hegemônicos de poder, bem como as mazelas que neles estão arraigadas, a saber, os diversos tipos de preconceitos, as injustiças sociais e, conjuntamente, o silenciamento de vozes e conhecimentos não privilegiados, os quais interferem diretamente em como vemos o mundo, agimos e intervimos nele. Em outras palavras, ser proficiente em uma língua adicional não é suficiente se pensamos a educação como um espaço para a problematização e transformação

⁴⁸ Como claramente define Bakhtin (2014, p. 116), “a enunciação é o produto da interação de [no mínimo] dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor”. Dessa forma, exclui-se a possibilidade de haver um interlocutor abstrato, isto é, um interlocutor ideal/idealizado.

das nossas práticas sociais. Ser proficiente em LAd, segundo as autoras Mattos e Valério (2010), seria aprender a(s) cultura(s) dos povos falantes da língua em questão, assim como compreender e questionar as “múltiplas relações da sociedade”.

Respaldando-me mais profundamente nas noções desenvolvidas por Schlatter e Garcez (2009), penso que o ensino de uma língua adicional transpassa a compreensão de buscar conhecer o outro. Buscamos, primeiramente, conhecermos a nós mesmos, os outros que nos compõem, isto é, aqueles que contribuíram e continuam contribuindo com a forma pela qual pensamos, agimos e nos entendemos como tais nos diversos espaços sociais que participamos e colaboramos com novos significados, sejam eles espaços formais ou informais de atuação.

Na ebulição dos questionamentos sobre quem somos em um terreno de instabilidade, no qual a pluralidade, o transcultural, o plurilíngue e a diferença são alguns dos pilares das discussões atuais, a alteridade passa ser o cerne delas. Vale ressaltar que todos esses fatores não restringem o trabalho do professor em sala de aula, pelo contrário, contribuem; afinal, só há (des-re)construção e ressignificação de conhecimentos quando há o conflito e a produção de ideias. Que se entenda “conflito” não somente como um mero atrito de ideias, mas como um repensar sobre elas. Pensando por esse ângulo, compartilho com a posição de Rocha (2008, p. 438) que

Nesse cenário de incertezas, não mais cabem a uniformidade, a transparência, as verdades absolutas, os significados pré-fixados, as normas de conduta pré-ordenadas, as fronteiras fixas, enfim, o estado de solidez que impõe visões polarizantes relacionadas ao sujeito, ao mundo e à construção de conhecimentos.

Em outras palavras, vejo esse cenário como oportunidade para (re)conhecer a nossa alteridade e, a partir disso, a língua que adicionamos ao nosso repertório de vida para as práticas sociais nas quais estamos inseridos. É, portanto, essa ideia que pode ser levada ao âmbito educacional, uma vez que a escola é uma das principais instituições sociais em que há a circulação de uma gama de conhecimentos e, desde os primeiros anos escolares, estamos em um constante relacionamento dialógico com diversos outros. Parece-me que, independente da fase da vida escolar, a sala de aula é um ambiente de encontros de muitos e de autoconhecimento.

A sala de aula de línguas adicionais é um bom lugar para descobrir quem se é, porque se está necessariamente encontrando um “outro” nessa língua “outra”. Nos diversos cruzamentos culturais que o cidadão plenamente participante do mundo

contemporâneo precisa fazer, vão variar os outros, e vai ser impossível conhecê-los a todos. A única constante é o próprio eu, que já é diverso o bastante (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 134).

Em suma, compreendo língua adicional como um recurso para (re)construção social, ou seja, aprendemos para transformar e transformar-nos. Nesse sentido, ainda segundo os autores, a educação linguística de uma língua adicional legitima a reflexão sobre o mundo, sobre o outro, sobre si mesmo e sobre a própria linguagem e, por meio dela, possibilita-nos

Posicionar-nos criticamente em relação ao que conhecemos; conhecer outras possibilidades de inserção e dimensionar o que é demandado para isso; [e] avaliar se e como podemos circular nessas práticas, cenários, situações e grupos humanos, talvez de outras sociedades, mas primeira e certamente das sociedades das quais somos e podemos ser cidadãos (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 133).

Esclarecida a minha posição sobre o ensino de línguas adicionais, apresento uma sucinta exposição da história do ensino do português para falantes de outras línguas no Brasil. Tratando-se do ensino de PFOL no Brasil, sua história ainda é recente se compararmos com a difusão das hoje consideradas línguas da comunicação global, a saber, o espanhol e o inglês. Pautando-me nas publicações de Almeida Filho (2011), destaco três marcos, desenvolvidos a seguir, os quais acredito que sejam os mais simbólicos na história moderna do Ensino de Português Língua Estrangeira (EPLE)⁴⁹: os passos iniciais, a constituição dos primeiros cursos e a criação do Celpe-Bras.

Em 1957, com a publicação do livro didático *O Ensino de Português para Estrangeiros*, da autora Mercedes Marchandt, tem-se a referência do início dos estudos na área. Publicação essa construída a partir das experiências da própria autora no Rio Grande do Sul. Nos anos 60, nas universidades estadunidenses, houve uma considerada publicação de livros introduzindo o EPLE. Anos depois, em 1978, é publicada a série brasileira *Português do Brasil para Falantes do Espanhol*, de Francisco Gomes de Matos e Sônia Biazioli, em São Paulo. Em 1940, inicia-se a criação de Centros de Estudos Brasileiros fora do Brasil, sendo o primeiro no Uruguai, o Instituto de Cultura Uruguaio-Brasileiro, para difusão do Português.

Em 1976, o Brasil assiste à criação de cursos de PFOL – embora desvinculados da graduação e da pós-graduação – na Universidade de São Paulo (USP) e na Universidade

⁴⁹ Apesar de considerar o termo “língua adicional” como visão de língua, ressignificando a concepção de “língua estrangeira”, como explicado anteriormente, utilizo nesta passagem o termo “EPLE” por já ser bastante difundido, além de ser utilizado por Almeida Filho (2011), que é referência nos estudos da área. A utilização da sigla “PLA” ainda é relativamente nova e não possui muitas referências, como já fiz menção a essa variedade de termos na introdução.

Estadual de Campinas (Unicamp), os pioneiros. Hoje, elas não são as únicas, podemos encontrar cursos em outras instituições⁵⁰ pelo país. Não chegam a 30 atualmente. Até o final da segunda metade da década de 80, sob a coordenação acadêmica pioneira de Almeida Filho, é que surgem as primeiras produções científicas sobre o ensino de PFOL. “Até então não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de português para falantes de outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2011, p. 100).

Em 1993, foi criado pelo Ministério da Educação (MEC) o Exame Nacional de Proficiência em Português, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), hoje aplicado em mais de 25 países além do próprio Brasil e reconhecido internacionalmente. O primeiro teste foi aplicado em 1998, segundo o site oficial⁵¹ do exame. Ainda no início dos anos 90, na Unicamp, durante um dos eventos nacionais de Linguística Aplicada, organizou-se a Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira (Siple). Nessa mesma década, foi criado também o Programa de Leitorado, programa do Ministério das Relações Exteriores (MRE), que seleciona leitores (professores graduados, mestres e/ou doutores) para dar aulas de PFOL no exterior, em universidades de várias partes do mundo, principalmente na Europa. Esse programa é e vem sendo um grande incentivador e propagador do PFOL. De acordo com Silveira (1998), nessa década, era uma necessidade a sistematização do ensino de PFOL, uma vez que havia uma demanda em razão da política legitimada entre os países sul-americanos, o Mercado Comum do Sul (Mercosul), na década de 90.

“A Linguística Aplicada ao Ensino de Português como Língua Estrangeira (LAEPLÉ) começou a ter um desenvolvimento a partir de meados da década de 60”, segundo Gomes de Matos (1997 *apud* Furtoso, 2015, p. 155). Contudo, somente na década de 80 é que se intensificou a produção de livros didáticos. Nessa mesma época, como já apresentei, foram difundidas as publicações brasileiras como resultados de pesquisas e experiências em sala de aula, tendo como incipientes as de Almeida Filho. Conforme Furtoso (2015), também na década de 80 foram produzidos os primeiros trabalhos nos programas de pós-graduação das universidades do Brasil.

Por meio desse conciso, porém intenso retrospecto, podemos constatar o quanto o ensino de português para falantes de outras línguas é uma área relativamente nova, atual, promissora, porém ainda escassa de estudos por sua hodierna história, mas que está em

⁵⁰ Furtoso (2015) faz um mapeamento dessas universidades.

⁵¹ <<http://portal.inep.gov.br/celpebras>>. Acesso em: 8 dez. 2015.

progresso e que muito precisa da contribuição de estudiosos dedicados a desenvolver pesquisas e políticas linguísticas em prol da expansão e o crescimento da área, objetivando um ensino de qualidade. Segundo dados publicados por Perna e Sun (2011) que tratam sobre o status da língua portuguesa na atualidade, as autoras apresentam o português como “língua da moda e do futuro” e revelam as seguintes informações acerca do português internacionalmente:

[...] segunda língua românica, terceira língua europeia, quarta língua mais falada como língua adicional, quinta com maior número de países de língua oficial, espalhados pelos cinco continentes e sexta língua mundial. Além disso, até 2010, o português foi a 5ª língua mais falada na Internet com 82.5 milhões de usuários. Nas redes sociais, a língua portuguesa aparece como a 3ª língua mais usada no Twitter e 9ª, no Facebook (PENNA; SUN, 2011, p. 60).

As circunstâncias atuais de crescimento do status da língua portuguesa no panorama mundial nos remete popularmente à ideia de globalização, como processo internacional de integração, como elemento propulsor dessa expansão. No entanto, essa é uma noção altamente discutida e contestada, principalmente no que concerne às políticas linguísticas (RIZVI; LINGARD, 2010). Uma das preocupações emergentes no ensino de línguas e, por conseguinte, desta pesquisa é o debate sobre os benefícios e, principalmente, sobre as duras consequências da globalização, entre elas estão o colonialismo, o eurocentrismo e a tensão entre a homogeneização e a heterogeneização política, cultural, social e linguística, pois “agora, mais do que nunca, os linguistas aplicados estão conscientes do papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Portanto, não somente entendo a globalização pelo viés do fenômeno econômico e mercadológico de ordem mundial, mas como um evento que contribui incisivamente com as diversas transformações políticas, econômicas, culturais, sociais, e, dessa forma, linguísticas, perpetuando valores hegemônicos de poder, os quais são excludentes e injustos e que interferem diretamente nas nossas relações com os diferentes outros e com o *imaginário social* das pessoas (RIZVI; LANGARD, 2010) sobre o mundo em que estamos vivendo e construindo. Ou seja, a globalização permite que as pessoas naturalizem as condições que, ao contrário do que possam pensar, foram construídas ideologicamente para a manutenção da hierarquização verticalizada de poder e acesso. Por isso, partindo desse raciocínio, a globalização não afeta todo mundo da mesma forma. Nas palavras dos autores:

O mundo globalizado é fundamentalmente heterogêneo, desigual e conflituoso, ao invés de integrado e inteiriço. É diferentemente experimentado por diferentes comunidades e até mesmo indivíduos, e é sustentado e criado por pessoas e instituições com histórias e interesses políticos amplamente diferentes (RIZVI; LANGARD, 2010, p. 24)⁵².

Sendo assim, corroborando com os mencionados autores, a globalização pode ser entendida como uma ideologia, posto que ela implica uma gama de normas e valores com status de privilégio, isto é, de hegemonia, a qual foi incorporada às maneiras como refletimos sobre a vida cotidiana e inserida em nossos sentimentos, cristalizada em verdades inquestionáveis ou notoriamente estáveis por diversos grupos de pessoas (RIZVI; LANGARD, 2010). Por isso, a necessidade de questionarmos o *status quo* de discursos no movimento de desnaturalização de certezas e normalidades.

Ressalto, então, que a globalização, o colonialismo e o eurocentrismo não são concepções isoladas ou excludentes na contemporaneidade, ao contrário, são interdependentes e buscam uma nas outras forças de consolidação e perpetuação para a sua lógica universalizante. No âmbito educacional e principalmente no ensino de línguas, elas estão diretamente imbricadas. Por isso, faz-se indispensável que respondamos a esse mundo globalizado com práticas que levem à problematização dos sentidos hierarquicamente construídos por essa premissa desintegradora. Como nos incita Kumaravadivelu (2010, p. 135), “ao preparar a sua disciplina acadêmica para enfrentar o mundo globalizado, aqueles que fazem LA têm uma responsabilidade especial por que, em grande parte, lidam com uma língua que têm tanto características globais como coloniais”. A língua portuguesa no Brasil, por sua história, não estaria fora dessa conjuntura.

Em busca desse enfrentamento, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) nos propiciam algumas discussões que viabilizam caminhos que vão de encontro às práticas “globalizatórias”, eu diria, o que eles chamam de *perspectiva decolonial*. Nela, a cultura está imbricada nos processos econômicos e políticos, não à parte. Baseando-se nos estudos de Escobar (2000) e Mignolo (1995), os autores afirmam que “a linguagem ‘sobredetermina’ não só a economia, senão também a realidade social em seu conjunto”⁵³. Mais uma vez, é possível perceber que tudo está diretamente ou indiretamente amalgamado, não há como separar

⁵² Texto original: The globalized world is fundamentally heterogeneous, unequal and conflictive, rather than integrated and seamless. It is experienced differently by different communities, and even individuals, and is sustained and created by people and institutions with widely different histories and political interests.

⁵³ Texto original: El lenguaje [...] ‘sobredetermina’, no sólo la economía sino la realidad social en su conjunto.

nenhuma das instâncias, sejam elas políticas, culturais, sociais ou linguísticas para compreender o que chamamos de sociedade(s).

Para o ensino de línguas, que é o meu campo de atuação, acredito que é necessário buscarmos discursos alternativos, práticas diferenciadas e subversivas capazes de ressignificar o que hoje é tido como axiomático no *espaço transmoderno* (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007) de construção de conhecimentos. Interpreto esse espaço, em linhas gerais, como uma abertura a novos caminhos de experimentar o mundo, ou seja, a geração de alternativas para entender o que (achamos que) conhecemos ou desconhecemos. Diante do apresentado, como alternativas, o filósofo colombiano e sociólogo porto-riquenho asseveram que

Necesitamos encontrar novos conceitos e uma nova linguagem que dê conta da complexidade das hierarquias de gênero, raça, classe, sexualidade, conhecimento e espiritualidade dentro dos processos geopolíticos, geoculturais e geoeconômicos do sistema-mundo [...] necesitamos buscar ‘fora’ de nossos paradigmas, enfoques, disciplinas e campos de conhecimentos. Necesitamos entrar em diálogo com formas não ocidentais de conhecimento que veem o mundo como uma totalidade na que tudo está relacionado a tudo [...] (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 17)⁵⁴.

Isso, na denominação do sociólogo grego Kyriakos Kontopoulos (2003), mencionado pelos autores, é o que o grego designou de *pensamento heterárquico*, ou seja, trata-se de uma visão heterárquica em que não há somente uma lógica determinante que comanda e regula todas as demais, mas é defendida a ideia de que há múltiplos processos de poder os quais estão vinculados em uma rede em diferentes níveis, atendendo a determinadas conjunturas. Sendo assim, acredito que as perspectivas de ensinar língua/linguagem devem desenvolver esse pensamento, pois é pela linguagem e por meio dela que os mais diversos discursos dominantes são reproduzidos, mas que também podem ser repensados, pois, como afirmam Bernstein et al (2015, p. 13), “a aprendizagem de uma língua dominante pode ser tanto opressiva e libertadora, empoderando ou oprimindo”⁵⁵.

⁵⁴ Texto original: [...] necesitamos encontrar nuevos conceptos y un nuevo lenguaje que dé cuenta de la complejidad de las jerarquías de género, raza, clase, sexualidad, conocimiento y espiritualidad dentro de los procesos geopolíticos, geoculturales y geoeconómicos del sistema-mundo [...] necesitamos buscar ‘afuera’ de nuestros paradigmas, enfoques, disciplinas y campos de conocimientos. Necesitamos entrar en diálogo con formas no occidentales de conocimiento que ven el mundo como una totalidad en la que todo está relacionado a todo [...].

⁵⁵ Texto original: [...] learning a dominant language can be both oppressive and liberatory, empowering and threatening.

Em contrapartida aos efeitos homogeneizantes da globalização, uma das possíveis alternativas, como os autores parecem sugerir, é a educação como resistência, isto é, a educação como um novo par de óculos que nos possibilite rever o processo destrutivo e opressor da naturalização dos sentidos que nos rodeiam, o qual nos oportunize enxergar em direção oposta à visão genuína de conceber o mundo, pois são valores, conhecimentos e pessoas que são rotineiramente subjugados por essa estrutura. Vejo, portanto, no ensino de línguas essa possibilidade, compartilhando da ideia de Bernstein et al (2005, p. 6) quando afirmam que “a educação de língua oferece a possibilidade de desenvolver as capacidades críticas dos nossos alunos como eles aprendem a ler o mundo e usam a linguagem para formá-lo e governá-lo”⁵⁶. Baseado nessa prerrogativa, encontro no ensino de língua um espaço de resistência e atuação a favor da justiça social.

A partir do que foi mencionado, pode-se perceber a emergência do português no cenário mundial e a sua crescente trajetória como língua não materna e área em processo de consolidação, o que implica a necessidade de estudos que contemplem as metodologias atuais no ensino de línguas – no cenário globalizado, globalizante e, ainda, colonial em que vivemos –, bem como uma formação de professores que tenham como princípio a promoção da cidadania como uma de suas propostas centrais. Nessa conjuntura, espero que o resultado desta pesquisa venha a contribuir com uma alternativa para isso. Na próxima subseção, inicio a discussão sobre a relevância da cultura nas aulas de PLA.

3.3 O Lugar do Trans(cultura)l no Ensino de Línguas

Em primeiro lugar, creio que seja necessário aclarar o que estou considerando por *cultura*, uma vez que esse termo é objeto de diversas polêmicas entre os cientistas sociais (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) e que, com base nele, desenvolvo ideias outras. É comum que se defina *cultura* de duas formas: a) como aspectos de uma realidade social, isto é, características dos agrupamentos sociais e b) como conhecimentos de um povo, ou seja, suas crenças, valores e ideias (SANTOS, 1996). Apesar de não as desconsiderar, busco expandir o conceito antropológico do termo. Não pretendo realizar uma revisão exaustiva do vocábulo, mas elucidar algumas ideias que acolho para uma compreensão mais efetiva da *transculturalidade* e o lugar do *transcultural* no ensino de línguas. Para tal, embaso as minhas

⁵⁶ Texto original: [...] language education offers the possibility to develop the critical capacities of our students as they learn to read the world and to use language to shape and govern it.

reflexões nos estudos do filósofo alemão Welsch (1999, 2002), das linguistas brasileiras Cox e Assis-Peterson (2007) e de outros teóricos que pensam de maneira semelhante.

O conceito clássico de cultura, cunhado pelo filósofo Johann Gottfried von Herder (1966) no final do século XVIII possui, segundo Welsch (1999), três características que o tornam insustentável para a noção que aqui defendo: a homogeneização social, a consolidação étnica e a delimitação intercultural. Em síntese, essas características promulgam a unificação interna dos povos, incitando a correspondência de *um povo, um território, uma língua*, além da separação externa entre as comunidades, impossibilitando a comunicação entre as culturas. Por esses motivos, “o conceito tradicional de cultura prova ser factualmente inadequado: ele não pode lidar com a complexidade interna das culturas modernas” (WELSCH, 1999, p. 2)⁵⁷, pois além de não considerar a diversidade, promulga generalizações e rejeita as peculiaridades e particularidades de cada comunidade.

Diante disso, emergem-se os conceitos de interculturalidade e multiculturalidade na tentativa de contemplar a heterogeneidade das relações culturais. No entanto, apesar de o primeiro conceito buscar compreender e reconhecer o outro, ainda resgata a concepção de cultura tradicional, uma vez que a incapacidade de comunicação entre as culturas continua existindo, conduzindo não mais que o choque, o conflito entre elas. Segundo Welsch, “culturas constituídas como esferas ou ilhas podem, de acordo com a lógica dessa concepção, não fazer nada que não seja colidir uma com as outras (WELSCH, 1999, p. 2)⁵⁸.

O segundo conceito é *surpreendentemente* semelhante ao de interculturalidade, a diferença consiste em que a multiculturalidade reconhece a existência de culturas dentro de uma mesma comunidade; no entanto, busca oportunidades para a tolerância e o entendimento como fuga ou tratamento dos conflitos. Conforme o autor, essa concepção é igualmente ineficiente, “uma vez que, a partir da base da compreensão tradicional de culturas, um entendimento mútuo ou a transgressão das barreiras que separam [essas culturas] não pode ser alcançado” (WELSCH, 1999, p. 2)⁵⁹.

Dialogando com essa perspectiva, Cox e Assis-Peterson (2007, p. 35) ratificam que “eles [os conceitos apresentados] nomeiam a existência de grupos culturais diversos, contudo

⁵⁷ Texto original: [...] the traditional concept of culture proves to be factually inadequate: it cannot cope with the inner complexity, of modern cultures.

⁵⁸ Texto original: Cultures constituted as spheres or islands can, according with the logic of this conception, do nothing other than collide with one another.

⁵⁹ Texto original: [...] since from the basis of the traditional comprehension of cultures a mutual understanding or transgression of separating barriers cannot be achieved.

silenciam as contaminações e seu permanente estado de fluxo”. Nesse sentido, acredito o prefixo *trans*, ou seja, a transculturalidade, contempla esse espaço de *fluides*, de *movimentação*, de *trânsito*, de *passar entre fronteiras* que as culturas possuem. Em concordância com Welsch (1999, 2002), as culturas se interpenetram, emergem-se uma das outras, o que as tornam complexas e adaptáveis. Logo, o conceito de transculturalidade explica e autentica o processo de mistura e a emergência da diversidade. Welsch (1999, p. 9), citando Hannerz (1990), assegura que “as identidades transculturais abrangem um lado cosmopolita, mas também de afiliação global”, enfatizando que “o lado local pode ser determinado por um pertencimento étnico ou pela comunidade em que nasceu, mas não deve assim ser. As pessoas podem fazer as suas próprias escolhas”⁶⁰. Em síntese, nas palavras do filósofo alemão, “o conceito de transculturalidade delinea uma imagem diferente da relação entre culturas. Não uma de isolamento e de conflito, mas de emaranhamento, mistura e comunidade (WELSCH, 1999, p. 9)⁶¹.

Dessa forma, ao mencionar *cultura*, estou considerando

Não só como o conjunto de realizações e contribuições de um povo à civilização, ou seja, sua música, sua literatura, sua arquitetura, tecnologia e filosofia, mas também englobando o entendimento dos antropólogos que se refere a todo conjunto de manifestações de vida de um povo, desde as mais elementares, como a busca de comida e vestimentas, até chegar às manifestações mais complexas, como as que se referem às instituições sociais, a organização da família, o tipo de governo, os ritos civis e religiosos, ou seja, **um conceito de cultura que engloba todos os aspectos da vida do homem** (FERREIRA, 1998 *apud* MOURA, 2010, p. 168, grifo meu).

Nessa perspectiva, *cultura*, para mim, são todas e quaisquer práticas de vida estabelecidas, determinadas e moldadas⁶² pelo social, permitindo a nós, seres sociais, por meio das múltiplas linguagens, compreendermos e sermos compreendidos. Por esse motivo, entender as linguagens e conceber significados a partir delas, despreendendo-as do aspecto cultural, é prescindível. O Letramento Crítico, portanto, desempenha um papel significativo na problematização dos significados circulados e reproduzidos socialmente a fim de que repensemos as nossas práticas e a construção de nossas ideias. Nesse sentido, vejamos a noção de cultura nas palavras do linguista aplicado Almeida Filho (2002, p. 213), a qual ratifica a imbricação entre linguagem e cultura:

⁶⁰ Texto original: Transcultural identities comprehend a cosmopolitan side, but also a side of local affiliation. [...] the local side can today still be determined by ethnic belonging or the community in which one grew up.

⁶¹ Texto original: The concept of transculturality sketches a different picture of the relation between cultures. Not one of isolation and of conflict, but one of entanglement, intermixing and commonness.

⁶² Não no sentido de estaticidade, de inflexibilidade, mas de dependência.

A cultura governa a maior parte das atitudes, dos comportamentos, das representações e dos costumes dos falantes de uma língua. **Ela orienta as ações e as perspectivas desses falantes frequentemente sem que eles estejam conscientes disso** (ALMEIDA FILHO, 2002, p. 213, grifo meu).

Diante disso, onde está o lugar da cultura no estudo da língua, isto é, do transcultural no ensino de línguas? Semelhante às noções de cultura, a língua também passou – e por vezes ainda passa – por esse escopo tradicional, limitante, fechado e estático de compreensão, confundida com a norma padrão da linguagem. Por gerações, a língua foi entendida e estudada como um sistema uniforme, sistemático e invariável, como alguns ainda insistem em tratá-la dessa forma. Como espero ter deixado claro na subseção 3.1, não compartilho dessa visão retrógrada de língua, mas, sim, de língua como prática social, língua viva, como postulam Bakhtin/Volochínov (2014).

Pela minha experiência como professor e estudante de línguas adicionais, tenho constatado que as práticas pautadas no estudo da superficialidade linguística, ou seja, numa perspectiva estruturalista da língua, normalmente elas se tornam desinteressantes e desestimulantes aos aprendentes, pois a língua passa a ser vista por eles como um complexo conjunto de ditames, por vezes ilógico e incompreensível, que parece estar desvinculado da realidade ou não corresponder a ela. As consequências disso são uma aparente dificuldade em aprender a língua e uma aversão a ela, ambas construídas pela suposta impossibilidade de assimilá-la. Nos depoimentos em análise dos participantes desta pesquisa, é possível constatar reiteradamente indícios do discurso a favor da perspectiva não estruturalista.

Assim sendo, a cultura está interpenetrada nas práticas de linguagens. São, portanto, indissociáveis. Não há como pensar em língua sendo indiferente à cultura, ao (trans)cultural. Por acreditar nisso, o trabalho docente realizado durante esta pesquisa entre meus alunos e mim vem na tentativa de mostrar alternativas, a partir de práticas condizentes a isso, as quais contemplem o transcultural e, desse modo, refletir sobre a pergunta que encabeça o segundo parágrafo anterior a este: *Onde está o lugar da cultura no estudo da língua, isto é, do transcultural no ensino de línguas?*

Nesse sentido, apesar de a palavra *cultura* estar no singular, não me remeto a uma unidade, numa tentativa de homogeneização ou uniformidade, mas penso em *culturas*, no plural. Da mesma forma, não reconheço língua singularmente, na tentativa de abstrair *a língua*, mas sim *práticas* dela, nas quais o contexto, o uso social e a maneira de o sujeito ver o

mundo são veículos para a expressão de nossas ideias, pensamentos e ações. Mais que tudo, ela é uma visão de mundo (PIGNATARI, 1992 *apud* ÁLVAREZ; SANTOS, 2010). Isso posto, o *transcultural* atende a essa necessidade de contemplar o plural e perpassar por ele, de estar em curso, de reconhecer a alteridade que legitima a nossa metamorfose social, pois o ser humano está e sempre esteve em constante movimento. Logo, a língua também.

Trocando em miúdos, “se a heterogeneidade e o dinamismo são traços essenciais de uma língua viva, temos de pensar na coexistência ou convivência das muitas línguas – variedades que a habitam” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 39). Nessa linha de pensamento, as autoras cunharam um novo conceito: *transglossia*. Ele vem justamente considerar a língua “em seu estado de fluxo”, imaginando as línguas em contato “como línguas que vazam uma na outra” (*ibidem*, p. 42). Nessa perspectiva, o contato entre as línguas não é um fator negativo, mas enriquecedor, afinal, assim como as pessoas, as línguas coexistem no mesmo espaço. O ensino-aprendizagem de línguas, portanto, embasa-se na concepção de “aprender movendo-se”⁶³. Somos nômades em nossa própria constituição, limítrofes em nossa própria composição. Coincidindo com essa ideia de que viemos e somos frutos desse trânsito de papéis sociais e lugares geográficos que acabam por refletir na língua que falamos e aprendemos, Zolin-Vesz (2014) destaca que

Como seres em movimento, as pessoas podem mudar sua localização, não apenas no sentido geográfico, mas também no sentido identitário, ao moverem-se entre diferentes espaços [...] no sentido de que os aprendizes assumem novas posições, incorporam valores novos e ajustam sua identidade de usuários da língua conforme os vários usos e línguas que encontram (ZOLIN-VESZ, 2014, p. 326-327).

A bibliografia relativa à abordagem (trans)cultural e o ensino de línguas adicionais, principalmente no que se refere ao PFOL, não é tão extensa, como asseguram Álvarez e Santos (2010). No entanto, há autores, como Almeida Filho (2002, 2011), Mendes (2010) e Niederauer (2010), que tratam da importância dos aspectos culturais nos cursos de PLA. Esta última autora tem uma expressiva convicção de que é preciso *ler* para refletirmos sobre a nossa cultura e nossa história, isto é, sobre nós mesmos. Ler não somente palavras, como tradicionalmente compreendemos o ato de leitura, mas ler imagens, pessoas, hábitos. Ler o mundo à nossa volta. Segundo ela, “o papel da aula de PLE se ampliaria muito a ser percebido pelos professores como uma oportunidade para a reflexão contínua sobre o que fizemos, o que estamos fazendo, e o que poderemos fazer de nós mesmos” (NIEDERAUER, 2010, p. 120).

⁶³ Tradução de Zolin-Vesz (2014) do termo *learning by moving* de Dufva et al. (2011, 2012).

Isso comunga com a ideia já apresentada que tenho sobre o ensino de línguas adicionais: aprender para, primeiramente, conhecermos a nós mesmos.

Por fim, concluo esta subseção com estas precisas palavras:

A vida em sociedade precisa, então, ser pensada como uma espécie de harmonia conflitual, resultante da interação e negociação entre os atores sociais nas práticas cotidianas, e não como consenso resultante da adequação às estruturas normativas preexistentes. A vida social é tecida todos os dias (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p. 40).

Consequentemente, a língua também é construída cotidianamente.

Todas as questões até então discutidas nesta seção subsidiam na compreensão, bem como justificam a escolha da perspectiva do Letramento Crítico como teoria basilar que fundamenta este trabalho. Por isso, linearmente, as reflexões sobre o LC se encontram no último tópico da seção, o que não o faz menos importante ou de relevância secundária; pelo contrário, as discussões sobre o LC concatenam todas as ideologias e concepções apresentadas a favor do ensino de línguas adicionais como espaço alternativo de ser no mundo.

3.4 Letramento Crítico: ser *crítico* e ser *emancipado*

Crítico é um termo suscetível a vários entendimentos tanto na vasta literatura quanto no senso comum, principalmente nas correntes teóricas das últimas décadas. Dessa mesma maneira, as especificações atribuídas a *letramento*. Por esse motivo, antes de iniciar as discussões sobre Letramento Crítico e, seguidamente, emancipação, aplico-me em discernir o que estou considerando em cada conceito paulatinamente.

3.4.1 O ser *crítico*

Monte Mór (2013), em seu artigo *Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares*, explora duas compreensões sobre a palavra em questão: o ser crítico atrelado ao nível de escolaridade e o ser crítico relacionado à percepção crítica do cidadão na sociedade em que vive. A primeira acepção entende crítica como avaliação de algo por pessoas especializadas que contêm um conhecimento elaborado, apurado sobre um determinado tema ou área, outorgando-lhes o poder de emitir uma opinião, a qual normalmente é acatada e tida

como referência social. Seriam, por exemplo, os críticos de arte, de cinema e de literatura. A segunda acepção não parte da premissa de ter um conhecimento especializado, tampouco um determinado nível de escolaridade para realizar uma crítica, justamente por reconhecê-la como uma reflexão com embasamentos – não necessariamente especializados – sobre a sociedade na qual se está, questionando os sentidos nela construídos.

Aproximando-se à última acepção, o *ser crítico* está aqui entendido como um exercício de deslocamento, de ruptura e de lançar novos olhares a verdades tidas como cristalizadas e normativas, é estar em constante movimento de ampliação de perspectivas (MONTE MÓR, 2013), o que dialoga com a noção de transculturalidade no tocante à heterogeneidade e diversidade de visões. Logo, desconsideram-se as compreensões de ser crítico como somente aquele que está munido de um saber privilegiado e distinto, como também se invalida a compreensão – que não é incomum nas práticas sociais – de que ser crítico é buscar problemas, levantar defeitos e/ou criticar o outro, o alheio. Ser crítico, portanto, é, antes de tudo, interrogar-se a si mesmo.

Esclarecida a noção de crítico, enveredo-me a discutir o Letramento Crítico, filosofia de aprendizagem que adotei para a realização desta pesquisa. Afinal, o que seja Letramento Crítico? Já não é incomum a palavra *letramento* no arcabouço teórico dos estudos que têm como perspectiva de ensino-aprendizagem a reflexão crítica. Ao longo dos últimos anos, novas terminologias – prefixos e modificadores – surgiram: “multi”, “novos”, “crítico”, inclusive a pluralização da palavra, “letramentos”. É de grande valia salientar que não são somente transmutações da palavra *letramento*, mas a sinalização de novas ideias e atribuições que contribuíram para a expansão de visões de acordo com o tempo e suas necessidades emergenciais. Portanto, requer-se atenção às concepções que estão arraigadas no termo “Letramento Crítico” que preferi aderir, uma vez que partilho das reflexões dos teóricos que sobre essa filosofia produzem e discutem.

3.4.2 O que seja, então, Letramento Crítico?

Os estudos sobre os letramentos vêm sendo realizados desde muito recentemente, se o relacionamos com outras filosofias de ensino. No Brasil, o termo *letramento* começou a ser aplicado a partir da metade da década de 1980. Desde então, são crescentes as pesquisas que se fundamentam nessa perspectiva de ensinar-e-aprender uma língua. Inicialmente, cunhado por Street (1984), letramento era sinônimo de ter as habilidades de escrita e leitura, ou seja,

semelhante à ideia de alfabetização. A partir dessa mesma década, teóricos outros repaginaram esse conceito de letramento ao entendê-lo como prática social, uma vez que “os sentidos são construídos socialmente, influenciados por questões de poder e de ideologia” (DUBOC, 2015, p. 218).

Conforme Freebody (2008) e Muspratt et al (1997), citados por Duboc (2015), a conceituação de Letramento Crítico surgiu ao longo dos anos 1960 com influência, sobretudo, da Pedagogia Crítica Freireana. Sua proposta fundamenta-se em “trabalhar a leitura e a produção de sentidos dos alunos de forma que estes compreendam a teia e privilégios e apagamentos nas práticas sociais” (DUBOC, 2015, p. 219) levando em consideração o contexto sócio-histórico.

Apesar de já haver definido nesta seção a noção de crítico empregada, vale ressaltar que o *crítico* da Pedagogia Crítica Freireana não corresponde ao *crítico* do Letramento Crítico. Em outras palavras, não são sinônimos. No momento histórico-social em que estava o educador Paulo Freire, nos anos de 1970 no Brasil, buscava-se a transformação social, a emancipação na Educação, tendo em vista os discursos totalitários e revolucionários que assolavam a sociedade da época. Ou seja, o crítico na perspectiva freireana se pauta na ideia de desvelar as verdades, mostrar o que está escondido por trás dos discursos de empoderamento em busca da libertação social dos oprimidos. No entanto, atualmente, quando discutimos sobre LC, “não mais nos referimos a essa ideia libertadora de crítica, mas, sim, à ideia de crítica como problematização” (DUBOC, 2015, p. 219).

Unindo os estudos de Letramento Crítico aos de ensino-aprendizagem de PLA mais precisamente, diante de uma pesquisa que fiz durante a realização desta dissertação, ao considerar os títulos de dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação brasileiros, não encontrei nenhum único estudo que tratasse das práticas de Letramento Crítico no ensino de português para falantes de outras línguas.

Almeida Filho – no seu artigo *O ensino de português como língua não materna: concepções e contextos de ensino* divulgado em maio de 2009 por meio do site oficial⁶⁴ do Museu da Língua Portuguesa Estação da Luz – elenca uma lista de dissertações e teses na área de PFOL desde o ano de 1986. Entre os 71 trabalhos destacados por ele, tendo como mais recente estudo uma tese de 2004, nenhum deles aborda o Letramento Crítico. A maioria

⁶⁴ Disponível em: <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em 16 dez. 2015.

contempla questões de ordem linguístico-discursiva, o tratamento do livro didático, bem como estudos de avaliações oficiais (o Celpe-Bras, por exemplo). Somente 5 trabalhos das 7 dezenas foram produzidos na região Nordeste (Bahia e Pernambuco) e nenhum na região Norte do país.

Na página online oficial⁶⁵ da Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro (APLE-RJ) há uma seção intitulada como *Publicações* que contém dissertações, teses, trabalhos de pós-doutorado e livros publicados na área de PFOL por meio das seguintes instituições: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Entre os estudos listados, com o último finalizado no ano de 2015, assim como a mencionada lista de Almeida Filho (2005), nenhum deles parece abordar as práticas de Letramento Crítico, levando em consideração os seus títulos, ênfase. A partir dessas informações encontradas, mais uma vez, constatamos o quanto essa perspectiva de trabalho ainda é emergente na área de PLA.

Furtoso (2015), dentro de suas limitações, realizou um importante e inédito mapeamento de dissertações e teses na área de PFOL em programas brasileiros de pós-graduação *Stricto Sensu* “desde a década de 80 até o ano de 2014”, conforme deixa claro a autora. Entre os quase duzentos trabalhos encontrados por ela, nenhum deles faz menção, pelo menos a partir dos títulos dos trabalhos, às palavras “Letramento Crítico”. Somente um⁶⁶ se aproxima ao mencionar “aprendizagem crítica” na formação de professores. No PPGLL/UFAL, somente um⁶⁷ trabalho foi realizado na área de PFOL, mas na linha de descrição/análise linguística, em 2011. Diante disso, podemos considerar que este é um trabalho muito inaugural na área e principalmente nesta universidade, a Ufal.

Retomando às discussões sobre LC, partilhando das contribuições de Duboc (2012, 2015), Mattos e Valério (2010), Menezes de Souza (2011), Monte Mór (2013) e Lankshear e Knobel (1998), compreendo o Letramento Crítico como uma filosofia de vida – e por que não de ensino também? – que promulga o desenvolvimento da consciência crítica de maneira a problematizar as questões sociais, priorizando a heterogeneidade e a pluralidade de vozes e, com ela, a expansão de perspectivas (MONTE MÓR, 2012; DUBOC, 2012, 2015). Portanto,

⁶⁵ Disponível em: <http://aplerj.com.br/?page_id=2>. Acesso em: 16. dez. 2015.

⁶⁶ COITINHO, V. P. *A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2007.

⁶⁷ OLIVEIRA, A. M. *Análise de erros em textos escritos por aprendizes teutofônicos de português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

o modificador *crítico* deve ser entendido desde uma perspectiva decolonialista (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; QUIJANO, 2007), isto é, como exercício de deslocamento e ruptura de pensamentos cristalizados, em que se abre espaço para a produção de novos e diferentes sentidos (MONTE MÓR, 2013), rechaçando a ideia de uma verdade absoluta e incontestável.

“Toda teoria crítica é histórica”, como já afirmou Kleiman (2013, p. 46). Segundo o que a própria autora explica, ao considerar uma teoria como crítica, está sendo concebido que os sujeitos carregam consigo “marcas de sua própria situação histórica” (p. 46) e, com isso, problematizam-se as categorias epistemológicas que buscam reatualizar “o pensamento dicotômico neutralizador” (p. 46), o qual tende a perpetuar uma lógica binária de exclusão. Ainda em diálogo com o que postula a autora, unindo-o à perspectiva deste trabalho, o LC busca, nesse sentido, não deixar à margem as histórias locais que definem e particularizam esses sujeitos. Portanto, segundo a autora, citando Castro-Gómez (2000), “uma das tarefas da teoria crítica no projeto da decolonialidade seria visibilizar novos mecanismos de produção das diferenças do mundo globalizado” (KLEIMAN, 2013, p. 48), como já tratei anteriormente.

Nos trabalhos de Duboc (2015), a autora menciona as “brechas” que, conforme a mesma, correspondem a esse espaço de movimento de mudança em uma conjuntura que nos pode parecer uniforme e regular, apesar de assim não ser. Mas de fluidez, levando-nos à possibilidade de transformação ou, no mínimo, à reflexão – que a meu ver já compõe o processo de transformação. Portanto, entendo as *brechas* como oportunidades de agência, sejam elas oportunidades fortuitas ou intencionadas, planejadas ou construídas no momento. Citando Freebody (2008), a autora explica:

Na prática, isso significa que o letramento crítico busca o desenvolvimento de habilidades que capacitem o aluno a ler criticamente as práticas sociais e institucionais e a perceber a construção social e situada do texto e da linguagem por meio da compreensão de suas fontes, propósitos, interesses e condições de produção (DUBOC, 2015, p. 219).

Mattos e Valério (2010) ratificam a necessidade de entender a dinamicidade da língua e que, no LC, a dimensão sócio-histórica é evidenciada para a compreensão e criação de significados, o “aprender para transformar”; logo, “a língua é um instrumento de socialização; e para o LC, ela é, em última análise, um instrumento de poder e transformação social” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139) de caráter ideológico.

No entanto, Menezes de Souza (2011) esclarece que a produção de significados não é um ato fortuito e arbitrário de indivíduos autônomos, senão um ato demasiado complexo que se desenvolve no social, na história e no coletivo, em que cada agente na formação de significados pertence simultaneamente a diversos e distintos grupos sociais. Nas palavras do autor, “existem sim fundamentos sobre os quais normas, verdades e ações éticas e políticas possam ser empenhadas; porém, esses fundamentos são vistos como contingentes e comunitários – não universais – e, portanto, temporais, locais e mutáveis” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p.137). Para isso, não só me vale buscar entender a perspectiva do outro, mas, sobretudo, entender o porquê de eu estar entendendo como entendo e as influências histórico-sociais dos significados que produzo e que o outro produz.

Lankshear e Knobel (1998), na mesma direção, trazem à discussão a instabilidade do ser humano, motivo pelo qual nos leva a estar sempre em movimento de recomposição, de repensar sobre o local, exigindo-nos uma postura ativa e uma tomada de posição condizente ao que acreditamos. Concordando com eles, penso que:

[O] Letramento Crítico é um compromisso discursivo, uma forma de vida, um jeito de ser no mundo. Sendo assim, as práticas dessa perspectiva clamam a teorizar o mundo e sua relação com a língua/textos/inscrição/letramentos: a desenvolver um entendimento do mundo social como um local irregular, a tornar-se consciente de como a língua e seus falantes são levados a criar, manter ou desafiar esse local e as representações que o sustentam. O local, é claro, não é estático, mas está sempre em processo de construção e reconstrução (LANKSHEAR; KNOBEL, 1998, p. 8, tradução livre)⁶⁸.

Seguindo a linha de pensamento até então traçada, Street (1984) argumenta em defesa de um modelo ideológico de letramento. Esse modelo, por suas características, converge com a concepção de língua de Bakhtin/Volochínov (2014) e Bakhtin (2011, 2014). Ambos os teóricos, apesar de tratar de questões teóricas distintas – o primeiro no que concerne ao letramento e o segundo à língua/linguagem –, dialogam harmoniosamente com o entendimento de trabalho docente aqui articulado. Eles veem o letramento e a linguagem como práticas sociais e culturalmente determinadas.

⁶⁸ Texto original: Critical literacy is a discursive commitment, a form of life, a way of being in the world. Hence, practices of critical literacy are a call to theorizing the world and language/texts/inscription/literacy in relation to the world: to developing an understanding of the social world as an "uneven playing field", and becoming aware of how language and language users are implicated in creating, maintaining or challenging this playing field and the representations that support it. The field, of course, is not static, but always in the process of being made and remade [...].

Street (1984) contrapõe o modelo autônomo de letramento ao modelo ideológico. No primeiro está pressuposto um trabalho de escolarização de cidadãos analfabetos, isto é, como sinônimo de letramento escolar. Parte-se do trabalho de possibilitar a mudança da competência cognitiva dos aprendentes, ou seja, de focar em habilidades e competências que lhes possibilitarão exercer melhor as suas funções em sociedade, como trabalhadores mais aptos aos trabalhos que deverão exercer. Logo, as pessoas terão mais oportunidades, melhorando as suas condições sociais, entre elas a econômica.

Sob a outra perspectiva – e nela me apoio –, o modelo ideológico proporciona um olhar mais meticuloso às práticas sociais de letramento, as quais estão estreitamente vinculadas a contextos situados de utilização da escrita e da leitura em diferentes esferas e situações sociais. Em outras palavras, o letramento ideológico está baseado na compreensão crítica da realidade que nos envolve, faz-nos compreender a importância dos usos das linguagens em suas multiformas de expressão e sensibiliza-nos a refletir sobre a maneira como nos relacionamos com as outras pessoas. Proporcionando-nos identificarmos ou não como um grupo, em uma comunidade. Foi dessa maneira que busquei organizar e executar as minhas aulas no CPE, isto é, considerando as diversas linguagens e a reflexão por meio delas e sobre elas sem ser alheio ao contexto sócio-histórico.

Letramento, nesse sentido, é sempre ideológico porque está ‘atrelado’ ao contexto sócio-cultural do qual emerge e pode ser utilizado para consolidar as relações de dominação social de um determinado grupo e de marginalização para outros não dominantes, como também pode veicular contradições a essa ideologia e construir formas alternativas de letramento que possam ser revertidas em favor de quem a utiliza como um ato social (MAUÉS, 2010, p. 41).

Monte Mór (2012) assegura a importância do reconhecimento da pluralidade, da diversidade e da diferença na sociedade e que esse encontro de muitos deve estar presente no âmbito educacional, uma vez que entendemos língua/linguagem como práticas sociais. Em um mundo globalizante e globalizado, as relações entre língua e cultura são questionadas por meio da criticidade à luz do LC, afinal, “o conhecimento é dinâmico, podendo ser modificado ou reinterpretado nas interações, navegações e percepções dos usuários, leitores, hiperleitores, espectadores, interlocutores, ou seja, dos que constroem os conhecimentos e sentidos na prática da linguagem” (MONTE MÓR, 2012, p. 43). Por isso, valida-se a importância de escolhas metodológicas convenientes com essa proposta para que não nos desaguemos em práticas que estejam unicamente preocupadas com a efetividade técnica do ensino, com questões meramente linguísticas deslocadas da realidade e da compreensão do mundo, mas

que estejam comprometidas com uma educação que reflita as necessidades das sociedades atuais. “Assim, entende-se que as práticas de letramento são o percurso de uma ação social” (MONTE MÓR, 2013, p. 42).

Nessa direção, considero três perspectivas de trabalho pedagógico que vão ao encontro do que tenho defendido na proposta de Educação sob a ótica do Letramento Crítico, são elas: *peçoal*, *comunitária* e *global*. Tais perspectivas partiram do *Caderno de Orientações Didáticas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Língua Estrangeira Inglês*, de 2010, da Prefeitura da Cidade de São Paulo (MONTE MÓR, 2010). Apesar de o Caderno não tratar especificamente do ensino de PFOL e tampouco ter sido elaborado para o público com quem trabalho nesta investigação, acredito que ele contribui da mesma forma para o ensino de qualquer língua materna ou adicional que não se proponha a ter como ponto de partida o critério convencional de ensino e avaliação, mas sim de expansão de perspectivas, como reiteram as orientações.

Segundo o mencionado Caderno, na perspectiva pessoal, provocamos o aluno a reconhecer-se como um sujeito socialmente constituído de vários outros, a partir de suas relações com o meio social do qual faz parte, não como um indivíduo deslocado e desvinculado do mundo à sua volta. Na perspectiva comunitária, há uma expansão da esfera anterior, no entanto, a atenção recai sobre a influência do contexto social em um grupo, a qual se dá nas inter-relações com o outro; contudo, ela deve ser vista como fator constitutivo do sujeito, não determinístico pelo meio. Na perspectiva global, maior que as outras anteriores, o aluno é sensibilizado a perceber a heterogeneidade e diversidade das grandes comunidades de maneira a não as estigmatizar ou estereotipá-las, mas compreender que são compostas de diversos grupos menores, ou seja, essa perspectiva integra um importante processo de (des-)construção, o que Janks (2013, 2016) chama de *design* e *redesign*.

Todas essas três perspectivas têm um papel sumamente significativo na educação não convencional, isto é, não partem de conteúdos estruturais. Não é fácil proporcionar a reflexão de todas elas quando tratamos de uma aula onde há o desenvolvimento de temas, por questões de tempo e das habilidades linguístico-discursivas (produções escrita e oral; compreensões oral e leitora) que podem não favorecer um espaço conveniente para discussões desse tipo em determinadas circunstâncias. Apesar disso, recomenda-se que no mínimo duas dessas perspectivas sejam enfocadas para que haja um deslocamento ou ampliação de visões (MONTE MÓR, 2010). São as oportunidades que nos proporcionam espaços ou, como

nomeia Duboc (2015), *brechas* para ação, seja ela uma prática concreta imediata ou seja uma reflexão com efeitos a longo prazo, mas germinantes.

Diante disso, Janks (2016) postula que o trabalho com o LC não deve ser omissivo às questões de *poder, diversidade, acesso, design e redesign*. A primeira questão está relacionada às relações desiguais de poder, “uma tentativa de aumentar a conscientização a respeito das maneiras em que a linguagem pode ser e é usada para manter e desafiar as formas existentes de poder” (p. 29). A segunda, à desconstrução de hierarquias, ao valor às diferenças, concebendo-as “como algo produtivo, uma chance de expandir seus conhecimentos e o seu próprio horizonte de possibilidades” (p. 33). A terceira, à valorização do conhecimento e o rechaço às práticas segregadoras, ou seja, às ações que proporcionam (ou não) acesso a determinados saberes por determinadas pessoas. A quarta e a última estão ligadas ao processo de (des-re)construção e transformação de textos, discursos e ideias.

Durante este trabalho, reiteradamente farei alusão à concepção de *redesign* (JANKS, 2013, 2016) porque a compreendo como processo de produção de múltiplos significados, de geração de novos e diferentes sentidos, de reelaboração de dizeres, de revisitas às nossas verdades e reflexão sobre elas. Interpreto a ideia de *(re)design* em movimento, em transformação do pensar, em diálogo com os teóricos abordados neste trabalho. Assim, entendo também que termos correlatos compartilham desse mesmo sentido. E os adoto. São eles: *(des-re)construção, novas visões, formação crítica, expansão da consciência crítica/de perspectivas, ressignificação de conhecimentos*, entre outros correspondentes. Portanto, concebo que estar em *redesign* é compreender-se em fluxo, em trânsito, é caminhar em desequilíbrio, em certezas refutáveis. Para essa autora:

Essencialmente, o letramento crítico é sobre como habilitar os jovens a *ler* tanto a palavra quanto o mundo em relação ao poder, identidade, diferença e acesso a conhecimentos, habilidades, ferramentas e recursos. É também sobre como *escrever* e reescrever o mundo: é sobre design e re-design. [...] Porque tanto a palavra quanto o mundo incorporam a escolha humana, torna-se possível escolher de forma diferente e efetuar a mudança. O que foi construído pode ser desconstruído e reconstruído (JANKS, 2013, p. 227, grifo da autora)⁶⁹.

No entanto, saliento que todas essas cinco concepções de Janks (2013, 2016) são interdependentes uma das outras. Isso não implica, a meu ver, afirmar que uma prática de LC

⁶⁹ Texto original: Essentially, critical literacy is about enabling young people to *read* both the word and the world in relation to power, identity, difference and access to knowledge, skills, tools and resources. It is also about *writing* and rewriting the world: it is about design and re-design. [...] Because both the word and the world embody human choice, it becomes possible to choose differently and to effect change. What has been constructed can be deconstructed and reconstructed.

não será considerada como tal, ou será desvalidada, ou categorizada como menor se uma ou mais dessas noções não tiver um lugar de destaque ou evidências nas nossas práticas. Seria muita ganância e muito desafiador querer forçosamente dar lugar às cinco concepções em todas e quaisquer circunstâncias de ensino-aprendizagem de uma língua. Creio que uma tentativa disso daria lugar à superficialidade e à mecanicidade do refletir criticamente. Teríamos, então, esboçados uma aula perfeita, uma sala de aula exemplar e um professor ideal. É isso que buscamos em meio a tanta irregularidade?

Em contrapartida, da mesma forma, penso que seria um ato de irresponsabilidade deixar de pensar em alguma das questões reportadas ou ser omissos ao tratamento delas. No tocante a isso, concordando com Janks (2016), somente a desconstrução (*design*) de textos e práticas é improdutivo. Há que repensar em formas de reconstruí-los (*redesign*); por isso, o ensinar-e-aprender sob essa perspectiva é um processo contínuo, e nunca um produto das nossas interações com os outros, “é um exercício que possibilita o sujeito-leitor compreender a sua condição sócio-histórica e desafiar o status quo se assim desejar” (DUBOC; GATTOLIN, 2016, p. 256).

3.4.3 O ser *emancipado*

Nessa vertente de pensamento, acredito que participar de práticas de LC está diretamente ligado à emancipação. Contudo, assim como a palavra *crítico*, a palavra *emancipação* igualmente possui várias conotações. Por isso, a necessidade de esclarecer o sentido que estou considerando, partilhando das concepções do filósofo francês Jacques Rancière (2010) e do linguista aplicado brasileiro Ruberval Maciel (2014). Antes disso, trago algumas definições do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa⁷⁰ para o verbete *emancipar*:

Emancipar: Eximir(-se) do pátrio poder ou da tutela. Tornar(-se) independente; libertar(-se)

Conforme a definição no mencionado dicionário, emancipar é sinônimo de livrar-se, alforriar-se de algo. Entretanto, não é essa conotação que aqui compartilho dessa palavra. À vista disso, faço agora algumas considerações sobre essa visão “não emancipatória” do verbete em xeque com o objetivo de elucidar a que concebo. Segundo Rancière (2010),

⁷⁰ FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio*: o minidicionário da língua portuguesa. 7. ed. Curitiba: Ed. Positivo, 2008, p. 337.

existem três contradições preponderantes na lógica dessa emancipação alforriadora concebida no dicionário. São elas: a *dependência*, a *desigualdade* e a *desconfiança*.

A primeira está relacionada à intervenção do emancipador, ou seja, o emancipado só terá esse status se outrem interceder por ele, que lhe é possível através do conhecimento, o qual ao emancipado está indisponível, uma vez que ele necessita do emancipador para selecionar o conhecimento “verdadeiro”, libertador e não alienado. A segunda contradição está relacionada à desmistificação do emancipado, isto é, como o emancipado está sempre numa posição inferior ao emancipador, logo, é este quem mais sabe e que conhece a verdade, não aquele. Portanto, estabelece-se uma relação hierárquica vertical e definida entre ambos. A terceira está relacionada à geração de suspeitas, ou melhor, de dúvidas em tudo que presenciamos ou que se apresenta a nós; por isso, nessa lógica emancipatória, são necessárias outras pessoas que nos apontem o que realmente testemunhamos e que também nos possam mostrar caminhos, alternativas para a verdade. Ou seja, essa ideia de emancipação se pauta no desvelamento, na descortinação daquilo que não é possível ver sozinho, que somente o outro – o emancipador – pode nos fazer enxergar.

É justamente nessa terceira contradição que ratifico a diferença da noção de *crítico* na Pedagogia Crítica e no Letramento Crítico. Para o primeiro, em linhas gerais, ser crítico é sinônimo de mostrar e fazer ver a verdade; para o segundo, ser crítico é ampliar perspectivas, perceber que não existe a verdade, senão *verdades*. Vale ressaltar que essas três contradições apontadas não são características isoladas, mas sim interligadas, interconectadas a uma ideia que rechaço: emancipar como sinônimo de desvelamento, de coação do ingênuo e do ludibrioso.

Nas palavras de Maciel (2014, p. 253), “parece-me incoerente que uma pessoa externa tenha que desempenhar o papel de desvelar uma verdade ou de apontar os caminhos a serem seguidos para um contexto que não lhe é familiar”. Na lógica tradicional de emancipação, a premissa é que a crítica é algo inacessível e especializado, que somente uma pessoa externa poderá conduzir o melhor caminho para compreender o, até então, invisível aos olhos. Como mencionado por esse linguista, mas denominado por Gaston Bachelard, esta *velha* emancipação seria a *ciência do escondido*, concepção de que não partilho.

Nesse sentido, o que seria então a *nova emancipação*, a *emancipação revisitada*, segundo Maciel (2014), ou talvez, a *emancipação ressignificada*, como proponho nomeá-la? Ela vai ao encontro da filosofia do Letramento Crítico. Em consonância com as ideias desse

autor, emancipar é buscar, então, a ação crítica, valorizando as múltiplas alternativas e visões que os eventos podem nos apresentar, reconhecendo que a nossa perspectiva é tão somente “uma faceta das várias possibilidades” (MACIEL, 2014, p. 263). Nesse pensamento, rechaçam-se a verdade única e a autenticidade, uma vez que não são dinâmicas, flexíveis, questionáveis, situadas, contingentes, complexas e dependentes (MACIEL, 2014). Nas palavras do autor:

Essa nova lógica poderia também estar relacionada ao aspecto de desconstrução que visa questionar o que temos como certo, para então se perceber o que se faz singular, contingente e produto de restrições arbitrárias. Valoriza-se, nesse caso, a pluralidade e a multiplicidade de explicações para os fatos, para os eventos, para as interrelações e para os domínios de diferença (MACIEL, 2014, p. 263).

Ainda nessa conjuntura, esse autor resgata o conceito de *eventalização* sobre o qual trata o teórico neerlandês Biesta, que, por sua vez, baseou-se nos estudos do filósofo francês Michel Foucault. Segundo o neerlandês, a eventalização denota “complicar e pluralizar nossa compreensão sobre os eventos, seus elementos, suas relações e seus domínios de referência” (BIESTA, 2010, p. 174 *apud* MACIEL, 2014, p. 262). Portanto, a criticidade não se pauta somente em discussões a partir de conhecimentos e pessoas especializados, mas nas oportunidades de se (re)conhecer e ressignificar ideias, conceitos e dogmas. Nesse seguimento, as experiências de todos são importantes, válidas, precípuas e necessárias. Ainda de acordo com Maciel (2014), a implicação da eventalização – como lógica emancipatória – na educação está nisto:

Não se trata de um aspecto crítico que tem como base um alto nível de abstração, não busca materializar as causas de determinados problemas, nem visa libertar o outro das estruturas de poder, ou ainda, tornar as interpretações mais verdadeiras ou válidas (MACIEL, 2014, p. 12).

Diante dessas circunstâncias, Maciel (2014, p. 263) traz-nos um questionamento provocante: “Mas isso quer dizer que não precisamos dos outros?”. Remetendo-me às percepções de Rancière (2010) e às considerações do próprio Maciel (2014), sim, ainda precisamos dos outros e penso que sempre precisaremos deles. Primeiramente porque, ao emanciparmo-nos, não nos enclausuramos dos outros. Pelo contrário, é o contato com os outros – o diálogo e a interação – que nos proporcionará a faísca motivadora para repensar as nossas configurações. Precisamos dos outros não para sermos mudados por eles, mas para que nos sirvam de *combustível* para todo esse processo contínuo, paulatino e dialógico de busca, de *design* e *redesign* de que nos lembra e trata Janks (2016). Portanto, essa emancipação tem

por objetivo “empoderar os alunos [e professores, completo] a ter controle de suas agendas educacionais” (BIESTA, 2010 *apud* MACIEL, 2014, p. 263-264).

A emancipação, por sua parte, começa quando se questiona [...] a oposição entre ver e agir, quando se compreende que as evidências que estruturam dessa maneira as relações mesmas do dizer, do ver e do fazer pertencem à mesma estrutura da dominação e do assujeitamento. Começa quando se compreende que ver também uma ação que confirma ou que transforma essa distribuição das posições [de cidadão ativo ou passivo] (RANCIÈRE, 2010, p. 19)⁷¹.

Isso é muito importante para que reflitamos sobre o que consideramos como transformações e ações pelo viés do LC, principalmente no ensino de línguas. Poucos não são os pesquisadores que acreditam que somente há uma mudança nos sujeitos quando ela é palpável aos olhos de quem tenta vê-la ou quando ela é de grande proporção social, em busca de “salvar o mundo”. A esses, questiono: antes mesmo desse desvelo quase missionário de tentar mudar o outro e enxergar nele as mudanças que buscamos semear, primeiramente, conseguimos mudar a nós mesmos? Conseguimos ver em nós mesmos, em nossas práticas diárias essas atitudes diferenciadas? Independente das respostas, considero que nos emanciparmos já é uma tarefa demasiadamente árdua e laboriosa.

Diante disso, considero as pequenas – mas nunca insignificantes – intervenções pautadas no LC como essenciais e altamente expressivas, principalmente no tocante às práticas pedagógicas. Letramento Crítico é um trabalho de formiguinha, são as pequenas ações no mundo. Ações distinguidas, resistentes ao corrente e ao tido como natural. Porém muito válidas e ecoantes. Transformadoras. Por isso creio que precisamos repensar também essas perspectivas globalizantes de intervenção, o que às vezes fragilizam e descredibilizam as iniciativas daqueles que intervêm discretamente, longe dos grandes holofotes do reconhecimento e dos aplausos da admiração.

Adepta desse olhar, Janks (2016) assevera que “realizar o *redesign* dos textos não é algo difícil de imaginar e ser feito. Realizar o *redesign* de práticas é que é o grande desafio porque nosso fazer e agir no mundo estão frequentemente enraizados em nós. Realizar o *redesign* do mundo parece algo impossível de ser feito” (p. 37). Dessa forma, o papel do emancipador [professor] não é libertar outrem [o aluno], mas tentar lhe proporcionar uma oportunidade igual, experimental, desconstruindo uma relação hierárquica e impositiva para

⁷¹ Texto original: La emancipación, por su parte, comienza cuando se cuestiona [...] la oposición entre mirar y actuar, cuando se comprende que las evidencias que estructuran de esa manera las relaciones mismas del decir, el ver y el hacer pertenecen a la estructura de la dominación y de la sujeción. Comienza cuando se comprende que mirar es también una acción que confirma o que transforma esa distribución de las posiciones.

reconstruir uma relação colaborativa, cooperante, isto é, da topologia vertical para uma horizontal. Enfatizo que essa tipologia não implica uma ausência de hierarquia e/ou níveis de poder. Pelo contrário, realço que, apesar dessas questões, podemos desenvolver um trabalho dialógico, um ambiente de troca e de valorização da voz do outro.

Partindo desse pressuposto, rechaça-se a ideia da busca de conhecimento como via de luta contra o poder, pois não há saber que não esteja contaminado e corrompido por ele; logo, conhecimento e poder são dois polos intrínsecos. A força motora que promove o acesso ao conhecimento ou que o inviabiliza é a mesma: o poder. Ao invés disso, a emancipação ressignificada se empenha em encorajarmos a deslocarmos por outros espaços de conhecimentos/poderes, talvez aqueles que nos incomodam, ou que preferimos não os visitar por não saber o que nos espera, ou até mesmo por não querer enfrentar o que circunda a nossa caixinha aconchegante.

Finalizo, então, essa discussão com uma conceptualização sintetizadora de Biesta sobre o anteriormente abordado que, ao mesmo tempo, engloba todas as considerações postuladas nesta seção: “a nova emancipação não é algo feito *para* pessoas, mas ao invés disso, é algo que é feito *por* pessoas [...] as pessoas não precisam esperar até que os emancipadores lhe digam o que podem mudar” (BIESTA, 2008 *apud* MACIEL, 2014, p. 263, grifo meu).

Retomando a epígrafe que inicia esta seção, quero destacar que em qualquer ambiente social, e principalmente pedagógico, que venhamos a interferir nele – seja através de contribuições, reflexões, questionamentos ou ações concretas propriamente ditas –, é necessário que tenhamos claros os princípios que estão amalgamados neles. O que me levou/leva/levará a agir assim? Por que eu escolhi/escolho/escolherei fazer assim? Nas escolhas que fiz, o que, por escolhê-las, acabei por excluir? Poder discutir o que vim aprendendo e o que as concepções apresentadas contribuíram com a minha maneira de ver o mundo e relacionar-me com as pessoas é a importância que atribuo a esta seção, justificando, assim, o título que lhe concedi: *Posicionamentos Teóricos*.

Especialmente na universidade, na qual contribuo diretamente com pesquisa e onde tive a oportunidade de vivenciar as experiências neste estudo contempladas, é fundamental que o tripé – ensino, pesquisa e extensão, portanto, a teoria e a prática – esteja em harmonia e em diálogo ininterrupto, pois “o ideal seria que os três eixos caminhassem juntos, de modo

que um informasse o outro, ampliando o espaço de intervenção da área junto a diferentes instâncias da universidade e fora dela” (FURTOSO, 2015, p. 159). Essa foi a minha proposta.

Nesta seção, discorri sobre o conceito de língua que embasa esta pesquisa, a história do português para falantes de outras línguas no Brasil e fora dele, as noções de cultura e transculturalidade que consubstanciam este trabalho e os fundamentos do LC que adoto, enfatizando os princípios de crítico e emancipado que incorporam essa concepção. Na próxima parte do trabalho, inicio a seção tratando do desenvolvimento dos temas de análise, forma que preferi para organizar o estudo dos dados. Logo após, dou início às interpretações efetivamente, substanciando-as no contexto situado e dialogando com as teorias apresentadas.

4 (UMA POSSÍVEL) INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesses palcos [das barracas de feira] não havia nenhum daqueles centros linguísticos onde o jogo vivo se realizava nas “línguas” dos poetas, dos sábios, dos monges, dos cavaleiros, etc., e nenhum aspecto seu era verdadeiro e indiscutível.

Mikhail Bakhtin⁷²

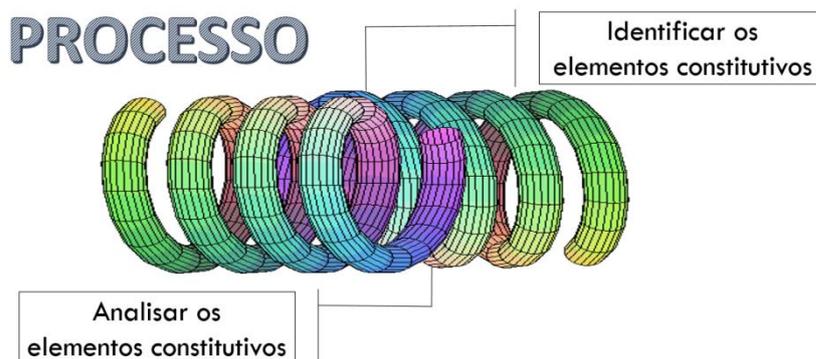
Antes de iniciar o objetivado para esta seção, busquei indicar em seu título que esta é tão só um compêndio de uma das possíveis interpretações, um dos possíveis olhares, uma das possíveis maneiras entre tantas outras disponíveis que me possibilitou compreender o processo de ensinar-e-aprender o PLA, o qual responde às minhas questões de pesquisa e, concomitantemente, contempla os objetivos propostos para ela.

Por meio desta seção, tento corporificar em palavras e imagens o contínuo diálogo entre as teorias e as minhas práticas a favor de experiências de ensino, talvez diferenciadas, de línguas as quais busquei levar a cabo à luz de conhecimentos que considero de grande relevância por não só contribuir com o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas da língua em estudo, mas também por suscitar uma maneira alternativa de entender e enxergar o mundo por meio do português como língua adicional.

Melhor dizendo, o que os dados da minha pesquisa me proporcionaram trazer à discussão não se esgota nas análises que realizei, tampouco é essa a minha intenção. Acredito que seria muito empobrecedor e demasiado limitante galgar tal façanha tendo em vista a riqueza das experiências vividas. Por esse motivo, opto por retomar rapidamente os meus objetivos de pesquisa, os quais se encontram mais detalhadamente na seção introdutória, com a finalidade de circunscrever o meu escopo de trabalho.

⁷² Pensador e filósofo russo. Um dos maiores estudiosos da linguagem humana. BAKHTIN, M. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 83.

Imagem 1 – Os objetivos da pesquisa



Fonte: Autor desta dissertação

Como pretendi reproduzir imagetivamente, o espiral multicor precedente representa a dinâmica da sucessão do Curso de Português para Estrangeiros (CPE), no qual ministrei as aulas e a partir dele desenvolvi esta pesquisa. Nesse emaranhado de experiências, almejei, sob a luz do Letramento Crítico, compreender esse processo que se levou a cabo em quase nove meses de curso. Para isso, busquei identificar os elementos que constituíram o processo de ensino-aprendizagem de PLA, bem como analisar a contribuição deles nesse processo para (des-re)construção de saberes na e da língua estudada. Recapitulados os meus objetivos, explico na sequência como preferi *ler* os meus dados e discorrer sobre eles nesta seção.

Diferentemente do que amiúde se é feito neste segmento de registro da pesquisa, não busquei realizar a análise dos dados a partir de cada instrumento de coleta utilizado, isto é, não cheguei a conclusões (embora parciais e muito situadas do meu contexto de pesquisa) do que foi interpretado por via de cada instrumento de forma particular, recortada. No lugar disso, esforcei-me em tentar enxergar holisticamente características, ou melhor, indícios que eram recorrentes ou não entre os dados, traços esses que respondessem aos meus objetivos de investigação e/ou permitissem que eu os reajustasse aos encaminhamentos da pesquisa. Ressalto que, como professor-pesquisador de minha pesquisa, isso se tornou um pouco menos embaraçoso, porém mais árduo, uma vez que pude vivenciar todas as etapas do processo, permitindo-me ter a versatilidade de sentir as experiências ora com óculos de professor, ora com óculos de pesquisador, e por vezes sem eles.

Esse modo de interpretar os dados é uma das possibilidades que a pesquisa em Linguística Aplicada nos proporciona. Em evidência, está o que no estudo qualitativo desse tipo se costuma denominar de *triangulação de dados* (LEFFA, 2006). A triangulação aqui não foi concebida com o propósito de encontrar a verdade ou com a intenção de realizar

comprovações, testes ou aplicações; pelo contrário, ela veio a colaborar com o estímulo de diversos olhares a partir de vários ângulos em diferentes momentos e situações, ampliando as perspectivas que possivelmente um instrumento isolado não me possibilitasse estudar ou entender. Após (re)visitar exaustivamente o extenso arquivo de dados deste trabalho, consegui concentrá-los em temas, de acordo com, insisto, os meus objetivos. Daí então a escolha da interpretação por temas.

Não foi uma tarefa simples chegar aos temas que agora os tenho palpáveis e que mais adiante os desenvolvi, pois foram muitas idas e vindas que se transvazavam em diversas leituras, em encontros com orientador entre conversas formais e informais, em diálogos com colegas do programa de pós-graduação, em insistentes revisitas aos dados (com também *abandonos* desesperados), em apresentações e discussões em diversas reuniões acadêmicas sobre as minhas até então incipientes análises, enfim, tudo isso contribuiu para a construção do registro neste trabalho. Esse vai e vem me fez trocar os meus óculos por diversas vezes, limpar as suas lentes continuamente, perdê-los ocasionalmente, colocá-los persistentemente e até mesmo retirá-los por distintas vezes com a finalidade de (tentar) enxergar de outra maneira o vasto horizonte de informações, que se transformariam em ricos dados⁷³ de pesquisa, escorregadias em minhas mãos.

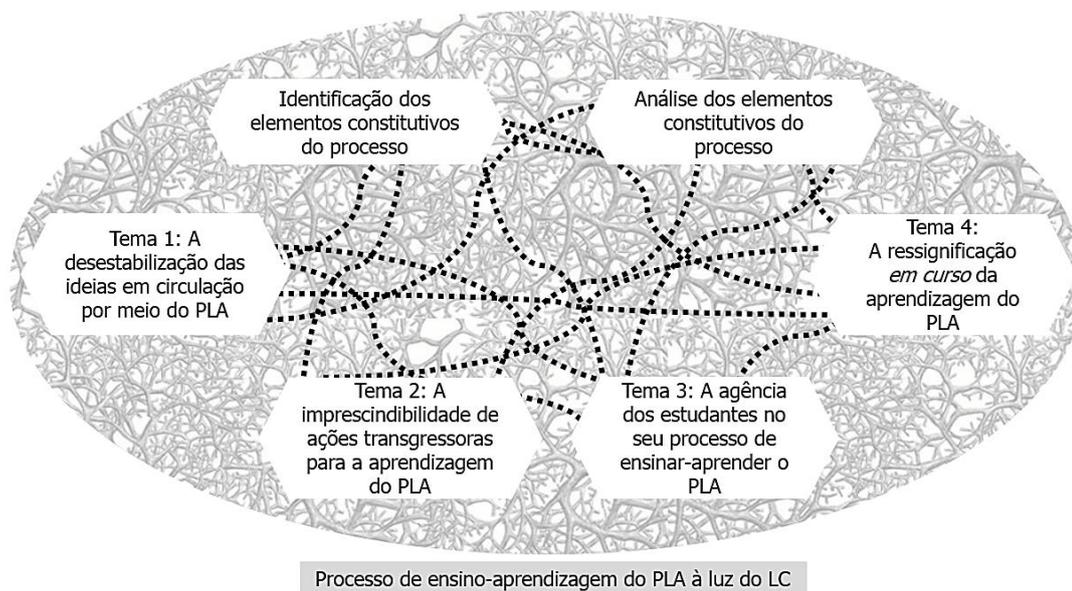
Com muito esforço, toda a experiência vivida pelos participantes e por mim me fizeram sentido com quatro temas de análise para a compreensão da completude do processo. Desde já, esclareço que eles não estão vinculados ou remetem aos dez temas de discussão das aulas, os quais foram nomeados e discutidos na seção metodológica. Por isso, a partir deste momento, opto por registrar Temas (com *T* maiúsculo) em alusão aos temas de análise para diferenciá-los dos temas (com *t* minúsculo) abordados nas aulas.

Os Temas aos quais me refiro são *variáveis* que topicalizam as análises e buscam responder simultaneamente às duas questões desta pesquisa. Para isso, exponho que não tive como delimitar as fronteiras dos sentidos percebidos a partir dos dados, pois eles apontam ao mesmo tempo várias maneiras de se ver as experiências vivenciadas, ou seja, os mesmos dados me permitem desdobrar reflexões que atendem os dois objetivos específicos

⁷³ No sentido de ratificar o já indicado na seção metodológica, todos os desvios linguístico-discursivos da norma padrão da língua portuguesa executados pelos participantes e por mim (por que não?) nas expressões oral (por meio das transcrições realizadas) e escrita (por meio das atividades e outras formas de registro de dados desta pesquisa) não serão sinalizados com correções e tampouco terão uma formatação diferenciada, salvo aqueles que são objeto de análise. Optei por essa alternativa na tentativa de reproduzir o mais fiel possível os traços da identidade e do processo de aprendizagem de cada participante.

estabelecidos. Por essa vereda, procurei caminhar e desenvolver este trabalho. Reproduzindo graficamente esse pensamento, assim consegui organizá-lo:

Imagem 2 – O estudo linguístico-discursivo crítico *de e em* PLA



Fonte: Autor desta dissertação

Apesar de toda imagem, por sua característica fotográfica e inerte, propiciar uma ideia de estaticidade, não é isso que meus alunos e eu vivenciamos. O espaço sem fronteiras definidas e rizomático representa o *trans* de *transcultural*, *transdisciplinar*, *transglóssico*, *transvazado* que se fez o estudo linguístico-discursivo crítico *de e em* PLA, no qual os Temas 1, 2, 3 e 4 sintetizam e respondem dialógica e conjuntamente ao proposto na pesquisa em um ir e vir volúvel, por isso as linhas pontilhadas em comunicação. Nesse espaço, todo o processo pôde ser contemplado mediante o que propus discutir.

Habitualmente, os pesquisadores que se dedicam a fazer interpretações de dados dessa maneira (em Temas) costumam sintetizá-las ou encaminhá-las em palavras-chave. Divergente a essa forma, não consegui compendiar as minhas reflexões nesse design, portanto, fi-lo em *frases-tema*, se assim me permitem nomear. Elas funcionam como uma espécie de guarda-chuva que ampara discussões que uma palavra, porventura, não as potencializasse. Foi o meu caso. Aproveito para explicar que não acomodei as minhas análises desse modo na tentativa presunçosa de romper ou renovar um paradigma. Talvez sim, mas, primeiramente, assim fiz por nelas acreditar estarem condensadas reflexões que não respondem particularmente a um dos objetivos de pesquisa como explicitiei acima, senão aos

dois simultaneamente. Além disso, creio que dessa maneira pude ser mais didático no que pretendi desenvolver, bem como contemplar melhor o trabalho produzido ao longo de vários meses em campo. Vejamos o que foi pensado para o desenvolvimento de cada Tema:

Quadro 4 – A Caracterização dos Temas de Análise

TEMAS IDENTIFICADOS	CARACTERIZAÇÃO
1. A desestabilização das ideias em circulação por meio do PLA	Novas formas ler/ver o já conhecido, cristalizado ou pré-estabelecido foram apresentadas e trabalhadas de forma crítica, problematizadora e não universalizante por meio da aprendizagem de PLA.
2. A imprescindibilidade de ações transgressoras para a aprendizagem do PLA	Ações transgressoras, ressaltando a necessidade e a potencialidade de um espaço fluido de aprendizagem, foram identificadas, isto é, a construção de um ambiente em que, dentro das condições possíveis, formas alternativas de ensinar-e-aprender o PLA foram germinadas.
3. A agência dos estudantes no seu processo de ensinar-e-aprender o PLA	A promoção de um ensino em que o professor não esteja incumbido de ser o eixo dos direcionamentos em sala de aula foi concebida, ou seja, o papel ativo dos alunos foi identificado no processo de ensinar-e-aprender o PLA.
4. A resignificação <i>em curso</i> da aprendizagem do PLA	As (des-re)construções dos participantes sobre o processo de ensinar-aprender uma língua adicional e a repercussão dessas reflexões no desenvolvimento das habilidades linguístico-discursivas deles foram reconhecidas.

Fonte: Autor desta dissertação

Por último, mas não menos importante, no desenvolvimento de tais Temas, está imbricado em sua composição, e será perceptível durante a interpretação dos dados, o estudo linguístico-discursivo crítico. Saliento isso com a devida atenção por eu acreditar que o ensino de línguas, sejam elas maternas, sejam adicionais, não pode e não deve negligenciar o aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas dos aprendentes.

Portanto, considero que o aprimoramento dessas habilidades e o desenvolvimento da consciência crítica devem andar de mãos dadas, em harmonioso diálogo, em razão de que um sem o outro descaracteriza o que hoje defendo e entendo por uma proposta alternativa de ensino-aprendizagem de línguas resistente às práticas colonializantes e estruturalistas. Esclarecidos o processo de organização e apresentação da interpretação dos dados, inicio as reflexões acerca do primeiro Tema.

4.1 A desestabilização das ideias em circulação por meio do PLA

Um dos interesses apontados pela turma durante o curso, sondados com a aplicação dos questionários iniciais, era conhecer um pouco do universo da Literatura Brasileira, indicando que não conheciam autores e obras brasileiros. Unindo essa disposição da turma à proposta do Letramento Crítico, escolhi um poema e o levei à turma. A escolha desse gênero discursivo se fez por ser, inicialmente, um texto curto, o que poderia facilitar a compreensão por parte daqueles que estavam tendo um contato inicial com a língua portuguesa e também nos proporcionaria um maior tempo naquele encontro para a realização da proposta de atividade em sala de aula. Além disso, o poema escolhido nos oportunizava problematizar uma questão social: a marginalização do homem. As produções dos alunos partiram da minha proposta de recriação da última estrofe do poema modernista brasileiro *O Bicho*, de Manuel Bandeira. Abaixo, está o poema original de que trato. Em negrito, está o verso que foi retirado quando entreguei o texto aos alunos. Era esse verso-estrofe que seria *redesenhado* pelos alunos. Pela forma como foi mediada e construída a aula, o poema demonstrou ser um texto denso e propício a debates relevantes.

O bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Para a realização da atividade, os alunos desconheciam que o texto em pauta fora concebido por um autor brasileiro, não sabiam que o texto estava sem a última estrofe quando eu lhes entregara e tampouco que iriam *recriá-lo*, portanto, não sabiam quem era o *bicho* de fato e também desconheciam o contexto sócio-histórico em que o poema foi escrito e divulgado. A intenção era que todos pudessem expressar em uma nova estrofe criada por eles o que haviam refletido sobre o *bicho* sem o peso da responsabilidade de pensar algo laborioso que poderia ser fomentado por o texto ser de um autor reconhecido e por já haver um desfecho estabelecido, podendo tê-lo como plano de produção. Ou seja, eu queria que se sentissem à vontade para expressar em algumas palavras o que lhe viessem à cabeça e juntos percebermos a multiplicidade de interpretações que surgiriam, ressaltando a importância do contexto que conceberiam e de suas experiências de vida, as quais não deixam de trazer consigo marcas de sua história. A seguir, estão transcritos os textos criados pelos alunos, já subdivididos em grupo de acordo com o desfecho constituído por eles. Os textos se encontram na íntegra no Anexo B (p. 178).

GRUPO 1 – O bicho humano:

O bicho era uma criança
Criança que tem fome
Criança sem uma casa (CAM|E10|T03|PE)

GRUPO 2 – O bicho animal:

o bicho era um galo
um galo velho, feio e descolorido
mas orguloso e cantador (ISA|E10|T03|PE)

Mais ele cata como o cão
Examina o cheiro como o gato
E engolia como o rato
A Minhoca (LUC|E10|T03|PE)

GRUPO 3 – O bicho indefinido:

O bicho não tinha
uma casa
Não tinha o amor
O bicho ficava sozinho
nos pensamentos
deles. (MAC|E10|T03|PE)

Era um bicho,
Era uma criatura,
Come para viver,
Para viver precisa comer,
Era uma criatura que só
Quer viver sem fome,
Quer ter muito tempo
Nesse mundo maravilhoso do

Que morrer. (ORL|E10|T03|PE)

*O mundo passou sem perceber
o bicho*

*Cada vez que ele tentou
sair dessa vida*

*As pessoas passando
tentaram esmagar seu sucesso*

O bicho ficou escondido (SAR|E10|T03|PE)

Considerando as produções acima, é possível reunir os textos em três grupos, respeitando o desenlace apresentado nos versos. No texto de Camila, do grupo 1, claramente, ela remete o *bicho* a um ser humano (uma criança); nos textos de Isabel e Lucas, pertencentes ao grupo 2, vê-se o *bicho* como um animal (galo e minhoca, respectivamente); e os textos de Macely, Orlando e Sara, correspondentes ao grupo 3, a princípio, também parecem se referir a um ser humano, mas os participantes não lhe outorgam um perfil definido. Ou seja, uns preferiram desvelar a identidade do *bicho*, enquanto outros preferiram discorrer um pouco mais sobre ele, dar-lhe mais características.

Na mesma aula, depois que todos produziram os seus textos, eu os transcrevi na lousa e solicitei que os seus autores os lessem à turma, todas as interpretações iniciais foram ratificadas pelos alunos. Para mim, eram curiosos os diversos e diferentes olhares sobre o mesmo *bicho*, pois eram concepções bem distintas e possíveis. Contudo, não fiquei por aí. Mais do que estava exposto no papel, naquele momento busquei saber o que lhes levou a pensar no bicho daquela maneira, ou seja, o que as experiências de vida deles lhes proporcionaram considerar na desenvoltura desse pensamento, inclusive ao ouvir e ler os diversos bichos que foram apresentados pelos colegas. Destaco, então, estas respostas transcritas:

- *É... não sei, para mim, a poema era mais sobre mais do que o texto, eu... para mim era criticando algo da sociedade, uma imagem bem... hmmm... **alguém que não era muito respeitado pela sociedade**, então, tipo, alguém... lendo essa... bicho talvez pessoa [...].* (SAR|E10|T03|GR)

- *Na verdade, quando eu li eso... eu pensei... **porque eu fui correr hoje de manhã, enquanto eu tava correndo na orla, eu vi uma mulher tirando comida da lixeira e fiquei com essa imagem a manhã inteira**, tipo assim, eu não sei, foi triste.* (SAR|E10|T03|GR)

- *Eu... depois que eu elegi... escolhi (o professor corrige sutilmente e a aluna reproduz)... **as leituras de meus companheiros, eu... pensei de uma maneira diferente** [...] porque... (trecho inaudível, mas a aluna parece dizer que é mais difícil para ela perceber essas questões sociais por ela ter um pensamento mais de 'engenheira') [...] elas que são de Letras têm um pensamento mais aberto, mais político [...] têm uma outra maneira de abordar as coisas.* (ISA|E10|T03|GR)

Diante das versões da última estrofe do poema e dos trechos transcritos, pudemos presenciar as diversas possibilidades de interpretação que se deram lugar e como elas refletiram a vida vivida dos participantes. Durante as discussões, quando lhes perguntei sobre as ideias que lhes permitiram enxergar o que enxergaram e pedi-lhes para compartilhar como pensaram, não foi estabelecido um princípio de verdade ou autenticidade, tampouco o de resposta *errada*, *correta* ou *mais/menos correta*. O propósito era quebrar o ciclo interpretativo, ou seja, não ver as respostas produzidas em detrimento de uma verdade pré-estabelecida ou da versão do texto original. Assim, todas as respostas foram vistas como uma possibilidade de verdade, pois “a emancipação não é resultante de uma relação de dependência e não funciona como a ‘ciência do escondido’” (MACIEL, 2014, p. 263). Nenhuma das estrofes produzidas estava ou era incoerente com o que lhes foi apresentado para a criação delas. Havia uma lógica presente e bem articulada com as experiências de vida dos alunos que depois foi problematizada entre o grupo.

Emancipar, então, é construir sentidos coletivamente, é deparar-se com múltiplas possibilidades e não as condenar, é mover-se na vida real e nela buscar argumentos, justificativas, enfim, sentidos para as nossas ações e vivências – e no ensino de línguas – por meio da língua estudada. Assim fez Sara quando se lembrou de uma experiência desagradável que presenciou próximo ao lugar onde morava, em Maceió: ver uma catadora de lixo que buscava comida nas lixeiras, que se utilizava dessa condição para se alimentar. A própria aluna categorizou essa situação como desrespeito. É essa fuga acíclica do texto para a vida e a vida ressignificando os nossos olhares por meio das linguagens que a filosofia do Letramento Crítico nos permite realizar.

Além disso, o LC abre a possibilidade de mudar olhares, ver por outras lentes, como fez Isabel. Até o momento da construção e apresentação de seu texto, Isabel só demonstrava enxergar o bicho como um animal, mas, ao escutar os seus colegas trazendo outras veredas para esse bicho, ela começou a pensar de uma maneira diferente, como deixou claro em sua fala “*as leituras de meus companheiros, eu... pensei⁷⁴ de uma maneira diferente*”. Em nenhum momento, ela ou os demais colegas categorizaram suas respostas como *erradas* ou *certas*, mas lhes atribuíram a característica de *diferente*, como assinalado por Isabel. Acredito que quando nos distanciamos da avaliação binária de *certo* e *errado* e passamos a avaliar as perspectivas num viés qualitativo de *multiplicidade* já é um passo bastante significativo para a emancipação ressignificada. Nas respostas dos questionários finais, Camila, Lucas e Sara

⁷⁴ Ela expressou no sentido de “passei a pensar”, “comecei a pensar”, “pude pensar”.

reafirmaram essa perspectiva de enxergar a opinião do outro e rever as suas próprias em diversas aulas:

[...] Também aprendi tanto com as meninas dos Estados Unidos, porque na verdade, somos muito diferentes e tem perspectivas bem distintas. Essa aula foi a primeira que aprendia uma língua nova com um boliviano e uma cubana e foi uma experiência ótimo. Para mim, não é importante que concordamos sobre todos os temas. O mais importante é que respeitamos as perspectivas de cada um e compartilhar vistos sem julgas as pessoas. (CAM|E34|T00|QF)

[...] o tema do racismo, se bem é um tema muito amplo e controversais eu logre ver que não todos meus colegas de aulas tem o mesmo conceito alguns diferem e outros concordam com o meu pensar [...] (LUC|E34|T00|QF)

[...] Para mim, as aulas baseadas em temas serviram para apoiar e clarificar o português que estava encontrando no dia a dia. Também, abriu a minha mente e me ajudou a pensar criticamente em português. [...] Uma aula que destaca muito para mim foi sobre a corrupção porque mudou a minha percepção sobre o que é corrupto. Me fez pensar que todos somos corruptos por um lado. (SAR|E34|T00|QF)

O excerto de Camila já desmitifica a ideia de correspondência de *um povo, uma cultura, uma língua, uma forma de pensar* que a concepção tradicional de cultura (WELSCH, 1999, 2002) encaminha-nos a pensar. Embora ela e outras colegas fossem do mesmo país, possuíam maneiras diferentes de conceber o mundo, o que não lhe parece ser nada negativo, pois como ela mesma expressou “*aprendi tanto com as meninas dos Estados Unidos*”. A diferença, mais uma vez, é produtora de significados quando alicerçada no respeito ao outro. As palavras de Lucas corroboram com essa maneira de pensar e entender a diferença.

No relato de Sara, de maneira mais notória, as diferentes percepções puderam não só desestabilizar as suas, segundo afirma, como também ressignificá-las, transformá-las; esse processo, ela classifica como *abrir a mente*. Além de demonstrar o seu trânsito por novos paradigmas, Sara não deixa de evidenciar o seu aprimoramento linguístico-discursivo de PLA “*me ajudou a pensar criticamente em português*”, “[*os*] temas serviram para apoiar e clarificar o português que estava encontrando no dia a dia”. É o desenvolvimento da consciência crítica e a aprendizagem da língua portuguesa do cotidiano, das práticas sociais *callejeras*⁷⁵ sendo igualmente privilegiados no ensino. Pudemos, então, proporcionar uma aprendizagem significativa às necessidades dos aprendentes: o aprimoramento linguístico-discursivo de e em português e a discussão de aspectos socioculturais da vida vivida.

⁷⁵ Vocábulo da língua espanhola que quer dizer “das ruas” em forma adjetivada. Expressei-me assim por não encontrar um signo correspondente em língua portuguesa que alimentasse a ideia que queria expressar, veio-me então, essa palavra. Emprego *signo, palavra* – e agora *callejero* – na perspectiva bakhtiniana de conceber língua.

Ao recuperar mais acima o discurso de Isabel, ela indica que, como possui formação na área das Ciências Exatas, não lhe é tão fácil perceber um horizonte maior de possibilidades de interpretação. Ela parece exprimir que a visão das Ciências Exatas é mais limitante ou objetiva ao que está explícito aos olhos, ao contrário de como veem as participantes provindas das Ciências Humanas. Diante das minhas leituras durante a realização desta pesquisa, resgatando a concepção de emancipação (MACIEL, 2014), não acredito que há essa correspondência que Isabel tenta estabelecer. Em vez disso, penso que o trabalho de desenvolvimento de uma consciência crítica está relacionado ao que foi ou não provocado durante essa formação, independente da área, ou seja, se os cursos de formação puderam ou não problematizar o seu próprio fazer, incorporando o contexto histórico-social ao qual está alicerçado e desenvolvendo saberes. No momento em que Isabel expressou tal ponto de vista, eu poderia ter problematizado a sua visão. Contudo, somente ao revisitar os dados, pude refletir sobre o posicionamento da aluna e viabilizar uma possível *brecha* para possibilitar a ampliação ou expansão de perspectivas. No entanto, não pretendo aprofundar essas reflexões, pois fogem do meu escopo de pesquisa.

Retomando os discursos dos participantes, o que gostaria de assinalar é a importância do outro na constituição dos dizeres deles, isto é, as visões outras que contribuíram para que Isabel, por exemplo, pudesse repensar o que já havia estabelecido como algo definido e para que Sara resgatasse o que havia vivido naquela mesma manhã antes da aula. Realço que essas visões não provieram da perspectiva do professor, minhas, numa relação verticalmente hierarquizada, mas foram provocadas pelos companheiros de sala, pautadas na vida cotidiana, numa iniciativa didática que não entende língua desvencilhada desses aspectos. Por isso, a necessidade de um espaço escolar que contemple essa dinâmica. Essa dinamicidade esteve materializada linguisticamente na *criança* de Camila, no *pensar diferente* de Isabel, na *minhoca* de Lucas, no *solitário bicho* de Macely, na *criatura* de Orlando e na *imagem* de Sara.

Ressalto como as relações dialógicas (BAKHTIN, 2014) são produtoras de sentidos quando pensados num plano que extrapolam o linguístico, por meio da interação com o outro que se dá mediante a linguagem. Maciel (2014, p. 263) assegura a relevância desse outro para a emancipação, trazendo as palavras de Ryther (2008), reverberando que: “ainda precisamos dos outros para a emancipação, não para sermos desmistificados, mas para dar combustível às nossas paixões e desejos por outro mundo [...] enquanto nos emancipamos, não nos isolamos dos outros”.

Essa reflexão sobre as nossas ações e desestabilização de algumas certezas, ou mais bem normalidades cristalizadas, ressignificando a maneira de vermos o mundo, esteve presente não somente durante essas iniciativas didáticas, mas também ao longo de todo o curso. Em outras palavras, não eram problematizações fortuitas ou casuais, mas continuamente presentes em cada tema trabalhado. Observemos as produções escritas de Sara e Camila sobre o tema Corrupção, as quais findavam as discussões sobre o referido tema, encontradas por inteiro no Anexo C (p. 180). A pergunta norteadora/motivadora para a atividade foi: *O que as discussões sobre corrupção contribuíram com a minha forma de pensar?* Delas, selecionei alguns excertos a fim de análise, vejamo-los:

Na nossa aula, surgiram perguntas como: Quem tinha baixado músicas ilegalmente do internet? Quem já usou a conta do internet do vizinho e não pagou? Quem percebeu que recebeu troco a mais e não falou para a pessoa do caixa? Quem pediu para estender o prazo para a entrega de um documento importante alguma vez? Essas coisas são muito comuns que acontecem na vida diária que muitas pessoas não consideram corrupção. [...] Isso é porque as vezes algo corrupta vira tão normal na nossa vida e decidimos ignorar que é algo errado. (SAR|E26|T08|PE)

Nessas últimas aulas, aprendi muito. Principalmente, aprendi como as frases sobre corrupção também pode ser utilizados nas situações cotidianas. Adorei aprender essas frases, como “conversa fiada” e “o gato”. Eu acho que essas frases revelam muito sobre a cultura brasileiro e são muito útil em geral. [...] Em fim, eu gostei de aprender sobre a corrupção no Brasil porque claramente o Brasil não são consiste de samba e, feijoada e cachaça... nós estrangeiros têm que entender a realidade brasileiras e ser conscientes sobre os problemas aqui. (CAM|E26|T08|PE)

Nos relatos de Sara e Camila não é difícil perceber as conexões que as discussões em sala de aula contribuíram para a percepção delas sobre o tema Corrupção e a aprendizagem do português. Como Sara expressa, as problematizações acerca do tema sobressaíram a concepção do senso comum de que a corrupção é uma mazela peculiar à governabilidade pública, distante da sociedade que é administrada pelos seus representantes: *“Muitas vezes, pessoas só associam a corrupção com o governo”*. Esse movimento de saída do pensamento comum e do entendimento ingênuo é ressaltado nos trabalhos de Letramento Crítico de Menezes de Souza (2011).

Nesse processo de desenvolvimento da percepção crítica da relação palavra-mundo, passa-se da consciência ingênua, do senso-comum, de simplesmente ‘estar no mundo’ para a consciência da conexão e da diferença entre estar *no* mundo e estar *com* o mundo (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 130, grifo do autor).

Meus alunos e eu pudemos trazer, não obstante, esse problema social que por vezes é distanciado do cotidiano, da vida corriqueira, o qual atravessa nossas práticas ordinárias. É o

saber em vida que constrói significados, em um processo de *redesign* contínuo (JANKS, 2013, 2016), como é perceptível nos trechos assinalados o recorrente discurso de que o aprendido – e Camila enfatiza com “muito” a intensidade dessa aprendizagem –, de fato, pode ser aplicado às suas necessidades cotidianas. Aprender para elas não era dominar tão somente os aspectos gramatical e vocabular do português, era, segundo Camila, “*entender a realidade brasileira*” e conhecer o funcionamento linguístico-discursivo que reflete o modo de viver brasileiro e avaliar os problemas que já não lhe são alheios, ao contrário, agora passam a lhes importar, embora de uma maneira diferenciada, pois interferem em como vivem no Brasil e como passa a vê-lo estando aqui.

Ao longo das duas produções, nenhuma das alunas relacionam a aprendizagem do português a um tópico gramatical, tampouco mencionam ter conhecido algum tipo de vocabulário de maneira isolada, como uma lista de conteúdos aprendidos. Aprender deixou de ser quantificado por conteúdos estudados para ser avaliado através do que aquilo lhes servira para entender o mundo e a si mesmo: “*Aprendi como as frases sobre corrupção também pode ser utilizados nas situações cotidianas. Adorei aprender essas frases, como ‘conversa fiada’ e ‘o gato’. Eu acho que essas frases revelam muito sobre a cultura brasileiro e são muito útil em geral*”. Numa perspectiva bakhtiniana, entendo que, quando busco conhecer essa outridade, não é um anseio de via única, é um caminho que é percorrido na contramão do eu, nas veredas da exploração do conhecido e do normalizado no meu interior para então ser ressignificado. Para elas, na contramão do Brasil *do samba, da feijoada e da cachaça*, como fantásticamente metaforizou Camila.

Esses indícios de Letramento Crítico refletem uma ampliação das perspectivas nos paradigmas *individual, comunitário e global* (MONTE MÓR, 2010). Sob o primeiro paradigma, a exemplo no excerto, Sara faz inquietantes reflexões interrogativas – e vejo-as como aberturas dela a (auto)questionamentos – as quais se caracterizam por serem atitudes individuais, porém compartilhadas entre muitos (e ela parece se incluir), que ela mesma categoriza como corruptas. O paradigma comunitário, por sua vez, é reiteradamente trazido pelas alunas ao longo de suas produções ao mencionar exemplos de acontecimentos no e do Brasil, os quais também são questionados ao se imaginarem em um suposto (no caso de Sara, realmente sucedido) caso de corrupção no trânsito. O que me chamou a atenção foi o registro de quando elas mencionam ainda não terem uma resposta de como reagiriam em tal situação classificada como corrupta.

A gente também falou sobre corrupção cotidiana. Por exemplo, se você fosse parado de uma policial e ele quisesse trocar dinheiro pela multa, o que você faria. Na verdade, eu não sei que eu farei porque tem tantos fatores como... (CAM|E26|T8|PE)

Eu não sabia o que pensar naquele momento e ainda não sei. (SAR|E26|T8|PE)

Numa visão positivista de pensar a aprendizagem conjugada com a discussão de questões sociais, poderíamos suscitar que o trabalho de LC foi em vão, fracassado, devido a essa via de ressignificação que a Camila e Sara apontaram ainda estar percorrendo: “*Na verdade, eu não sei que farei...*”, “*Eu não sabia... e ainda não sei*”. Sob esse olhar tradicional, elas já deveriam ter um posicionamento estabelecido e coerente com os seus questionamentos, isto é, não serem coniventes com a corrupção, independentemente da situação, de forma contundente.

Em contrapartida, essa não é a visão aqui adotada. Caso contrário, estaria considerando o trabalho de desenvolvimento da criticidade como rota deliberada a ser navegada a fim de chegarmos ao mesmo destino: terras firmes, conhecidas e estabelecidas. Pensemos em lugar disso: Que legal elas ainda não terem uma resposta! Que bom que elas ainda estão em *redesign*! Que proveitoso é saber que se encontram em estado de fluxo de ideias, de análise de possibilidades, em espaço de incertezas! Que fascinante ver o “ideal” sendo repensado! Afinal, ideal pra quê? Para quem? Em que circunstância? É isso que propõe o LC: desestabilizar águas calmas, pisar em novas terras, emancipar-se.

4.2 A imprescindibilidade de ações transgressoras para a aprendizagem do PLA

Como fomentei ao longo deste trabalho, uma possível resposta a uma educação que nos leve à problematização, a alternativas (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007; MACIEL, 2014; MONTE MÓR, 2012; MAUÉS, 2010), eu as vi em forma de práticas diferentes, atividades diferenciadas, iniciativas didáticas provocantes que ultrapassassem, se não o inesperado, o comum, por isso as nomeei de ações transgressoras. Em outras palavras, são práticas que se opõem às formas tradicionais e que sejam a favor de novas vias de conhecimento. Sendo assim, a idealização de sala de aula ultrapassa a visão tradicional do espaço físico de uma escola tal qual conhecemos e que acredito por ela termos passado, ou seja, entendo que outros lugares podem se configurar uma sala de aula quando se tornam ambientes de troca de saberes, de produção de conhecimentos, de ressignificação de sentidos

e reflexão sobre eles e, neste caso, de estudo da língua viva, se tais ações forem planejadas com o fim na aprendizagem desestabilizadora e provocadora de sentidos.

A exemplo, vejamos como as minhas alunas⁷⁶ e eu tratamos sobre o tema Cidades Urbanas. No quarto dia de aula, após o período de greve em 2015, levei o grupo ao Centro da Cidade de Maceió e pedi que as participantes fotografassem o que para elas representavam as cidades urbanas. Nos três encontros precedentes, havíamos discutido esse tema nas aulas. Essa seria a atividade final. Ou parecia ser. Depois de irmos ao Centro, pedi a elas que publicassem uma ou mais fotos tomadas em nosso perfil do *Instagram* com uma legenda que representasse o que elas haviam pensado ou projetado ao destacar tal traço da urbanidade. Pensei que aí finalizaríamos mais um tema. Surpreendi-me. Ao acompanhar as publicações pela rede social, muitas questões surgiram. Dúvidas, problematizações, curiosidades! As fotos eram muito diferenciadas. Eu não poderia desperdiçar esse momento de discutir os próprios textos deles. Assim, decidi postergar a finalização do tema. Reuni as fotos numa apresentação em *PowerPoint* e levei-as ao nosso encontro seguinte.

Entre todas as fotos, selecionei quatro a fim de análise, as que mais repercutiram entre o grupo, ou seja, as que proporcionaram uma ampla e diferenciada discussão em sala de aula e revelaram indícios de Letramento Crítico e aprendizagem do PLA. As legendas se encontram reproduzidas tais quais foram criadas pelas alunas. Essas e as demais fotografias estão no Anexo D (p. 183) em maior tamanho e qualidade. Durante a análise, há transcrições de recortes das discussões sobre as fotografias, que também são objeto de análise. Por isso, sugiro também a leitura dos trechos de onde provieram os recortes para uma maior contextualização dos dados. Encontram-se no Apêndice E (p. 167).

À primeira vista, constata-se que as alunas retrataram diferentes aspectos da cidade urbana, tema proposto para as fotos, com um olhar singular, crítico, as quais refletem enfoques que foram contemplados durante as discussões em sala de aula e outros que foram provocados posteriormente, como constatam os trechos da aula transcritos.

Como é perceptível nas fotos, juntamente com as transcrições, a representatividade da cidade urbana ultrapassou o genérico, isto é, a percepção dela como oposição à cidade rural, aquela com peculiares prédios, veículos modernos e motorizados e tecnologia abundante. Acima disso, vê-se principalmente a preocupação com os valores que damos ao

⁷⁶ Nenhum dos rapazes participantes pôde participar das atividades sobre o tema Cidades Urbanas, como discorri na seção metodológica.

que nos cerca e ao que nos compõe como cidadãos. Valores esses que por vezes nos passam despercebidos, tornando-se comuns ou naturais.

Imagem 3 – Postagem A de Raíssa no perfil de *Instagram* da turma



Deus antigo e deus moderno

(RAI|E22|T06|FT)

Fonte: Autor desta dissertação

A exemplo disso, vejamos a imagem 3, de Raíssa. A aluna em sua legenda traz os adjetivos *antigo* e *moderno* para distinguir duas concepções que aparentemente não parecem ter o mesmo referente: o primeiro à igreja à esquerda e o segundo ao banco à direita. Esse olhar singular dela despertou em mim a curiosidade – como se vê no comentário que realizei na publicação “*Adorei a foto, mas por que “Deus”? Algum motivo especial? Fiquei curioso, hahaha.*”, como também despertou em Sara que, no encontro para as discussões, expressou “*Eu também quando tava olhando no Instagram, eu vi essa foto e a legenda, eu fiquei curioso também, [...] aí fiquei pensando: no que será?*” – em saber o que Raíssa havia pensado no momento da referida fotografia, fazendo-nos, depois da publicação, refletir sobre isso.

No encontro seguinte à nossa ida ao Centro da Cidade, dia que dedicamos à discussão sobre as fotos publicadas, Raíssa poderia elucidar o que havia intencionado, bem como escutar o que os colegas pensaram ao ver o seu trabalho, contudo ela não esteve presente. Sem dúvida, Raíssa nos fez falta no que se refere à sua participação, caracterizada por ser bastante atuante. Talvez essa situação fosse um ponto negativo para as nossas discussões, no entanto, busquei ver de maneira diferente. A ausência de Raíssa nos proporcionou atribuir sentidos às suas fotografias que ocasionalmente não haveria sido possível se ela nos dissesse em prontidão o que havia pensado.

Desse modo, buscamos rechaçar a interpretação *certa* que a autora da foto poderia nos provocar. Em lugar de uma interpretação *verdadeira*, dei espaço a indagações, a

produções de novos sentidos, a caminhos alternativos, como foi provocado por mim em “*Por que ‘DEUS antigo e DEUS moderno’? Por que ‘DEUS’? O que vocês imaginam?*”. Nessa perspectiva, vejamos os seguintes excertos como respostas aos questionamentos:

- Para mim, a igreja que antes era o Deus que... as pessoas se dedicaram muito da vida à igreja e essas coisas; hoje em dia, é o banco porque todo mundo se dedica ao dinheiro e a ascensão de crescer financeiramente [...]. (SAR|E23|T06|GR)

- Eu acho também, tipo, você tem essa ideia que “a Deus você pede muita coisa, você ora”, né?, e no banco você tá sempre pedindo dinheiro, préstimo, essas coisas hoje em dia. (SAR|E23|T06|GR)

É possível perceber na fala de Sara – primeiro excerto – uma reflexão sobre os valores que damos importância na contemporaneidade, mas não somente esses. Ela faz um retrospecto histórico-social sobre a influência da instituição social igreja na maneira de como as pessoas interagem e se comportavam, comparando-a à incessante busca pelo progresso financeiro atualmente. Concebo esse posicionamento como crítica às relações globalizatórias e neoliberais (RIZVI; LINGARD, 2010; BERNSTEIN ET AL, 2015), atualmente de natureza capitalista, cujas políticas se fundamentam na discutível ideia de promover o bem-estar humano e a liberdade individual de forma homogeneizante, a qual intervém na formação ideológica das pessoas e, conseqüentemente, em seu imaginário social sobre como devemos viver em sociedade.

Por meio dessa perspectiva, é possível interpretar a foto como uma equiparação entre essas duas forças: a religiosa e a financeira nos dias atuais, como está representado na imagem, uma de frente à outra. Imbricado a isso – no segundo excerto – ainda o relacionando à legenda da foto, Sara faz uma interpretação do porquê da palavra *Deus*, resgatando uma visão de que estamos sempre a pedir, o que interpreto em sua fala como a necessidade do outro nas diferentes relações sociais as quais, independentemente da época, dos nossos interesses, das nossas práticas e do outro a que(m) se roga, esse outro não é apagado ou sucumbido.

Imagem 4 – Postagem B de Raíssa no perfil de *Instagram* da turma

Quem disse que o Brasil não e seguro
(RAI|E22|T06|FT)

Fonte: Autor desta dissertação

Na discussão sobre a imagem 4, destaco a importância da problematização de dizeres que parecem estigmatizar ideias, atitudes e pessoas. Nesse sentido, perguntei à turma “[...] *eles protegem o quê de quem?*”, referindo-me aos seguranças que protegem os carros-fortes. Camila respondeu que “*Está protegendo o dinheiro dos... bom, dos bancos, e não querem que os ladrões, os pobres se roubam...*”. Em seu discurso, Camila parece universalizar a ideia de que todos os pobres são criminosos. Logo após, Isabel manifesta uma opinião diferente, dizendo que “*Não é contra os pobres, é contra os bandidos.*”. Com o intuito de que refletíssemos sobre isso, voltei a problematizar as duas respostas “*Será... contra os pobres ou contra os bandidos?*”. Em seguida, Isabel justifica o seu pensamento, desconstruindo a ideia inicial da correspondência de que todos pobres são marginais “*Porque os pobres não são bandidos.*”, o que permitiu à Camila rever o seu pensamento e/ou como havia se expressado.

Camila não voltou a dizer nada, o seu silêncio durante o resto da discussão naquele momento não me parecia uma demonstração de indiferença ou por cerceamento. Diante do contexto, interpretei-o como reflexão. Somente um pouco mais tarde, ela volta a se expressar “*É verdade.*” que compreendo não só como um indício de uma revisita ao seu discurso, mas também de uma mudança de perspectiva, provocada pelo olhar outro, o qual não foi o do professor, mas o de Isabel, sua colega de turma. Essa descentralização do poder do discurso do professor, aliada à presença, valorização e questionamento de discursos outros é o que as práticas de LC estimam, respeitam e promovem.

Imagem 5 – Postagem C de Raíssa no perfil de *Instagram* da turma

Que tal seduzir em Brasil? 1. Ser branco 2. Ser magro 3. Ir para a Disney
(RAI|E22|T06|FT)

Fonte: Autor desta dissertação

Transitando à discussão sobre a imagem 5, é visível a sensibilidade social das alunas ao discutir sobre a cor e a forma dos manequins das lojas que viram no Centro da Cidade e a presença de artigos da Disney para um público não infantil, o que nos oportunizou conversar sobre várias questões como o racismo, os significados provocados nas peças de vestuários, a imagem da mulher, o “*sonho americano*”, entre outras diferenças culturais, portanto, sociais. Questões que, a princípio, eu não havia imaginado ou refletido sobre, tal como o apontado por Camila, a problematização a que ela mesma se referiu como a relação “*infância e sexualidade*”, fizeram-me ver aquela imagem com óculos que me ampliaram os horizontes.

Acredito que a discussão sobre as problemáticas evidenciadas pelas alunas nos fizeram refletir sobre a importância do local, das peculiaridades do lugar nos discursos que representam essa particularidade e o quanto a universalização desses discursos, por meio das diferentes linguagens, distorcem a representatividade daquele contexto específico, como faziam os manequins das lojas. Essa ideia interpreto a partir da fala de Camila quando diz que “*Também é interessante pensar: ‘por que os manequins são brancos’, sabe? Porque eu acho que deveria mudar [...] dependendo do país*”. Nesse trecho, a aluna se sensibiliza com o local ao criticar as características dos manequins que não correspondem às das pessoas que eles presumivelmente representam. Na minha visão, Camila questiona a padronização daqueles objetos, levando em consideração o lugar onde estão sendo veiculados e a constituição física do povo em que os manequins se encontram.

Essa sensibilização é visível também na fala de Sara quando diz “[...] *eu acho interessante porque os manequins têm esse corpo magro, mas, geralmente, falando com as pessoas, o corpo bonito para a mulher aqui é mais...*”, ressaltando a não correspondência entre o objeto manequim e o povo que ele representa ou pretende representar. Sara ainda vai

mais além no tocante à representatividade quando traz à discussão uma visão idealista da Disney como lugar sublime: “*Para mim, o ‘Ir para a Disney’ representa mais essa ideia que... o sonho americano, e eu conheço muitas pessoas aqui que querem ir pra Disney, tem essa ideia que é um mundo perfeito e tal...*”. Em seu relato, ela lança um olhar crítico sobre o local que representa o conto de fadas, símbolo da perfeição, segundo ela. Poderíamos refletir, então, é perfeito para quem? Por quê? E Sara parece trazer essa discussão ao explicar que esse local, conforme o dito por ela, não é para todos e tampouco é acessível a todos, pois “*geralmente quem vai lá tem muito dinheiro*”. Em seu discurso, Sara considera as questões de poder envolvidas e problematiza à sua maneira o que nos estudos de Janks (2016, p. 29) é argumentado que “para aqueles que detêm o poder, é mais fácil mantê-lo se puderem persuadir todos na sociedade que não há nada de antinatural a respeito dessas disposições, que as coisas são sempre assim porque foram feitas para ser assim”. Por isso, a necessidade de questionar o que vem sendo naturalizado e estabelecido como verdade.

Imagem 6 – Postagem D de Sara no perfil de *Instagram* da turma



A cidade urbana é onde a gente joga o nosso lixo para os outros limparem.

(SAR|E22|T06|FT)

Fonte: Autor desta dissertação

Na discussão sobre a última imagem (6), que tinha em pauta o indevido descarte do lixo, destaco três aspectos que me foram muito relevantes na problematização crítica sobre esse tema: a) a efetivação de políticas públicas, b) o aspecto cultural nas relações sociais e c) a quebra do ciclo de interpretação. No que se refere ao primeiro ponto, é discutida entre o grupo a existência de leis nos Estados Unidos e no Brasil as quais promovem a preservação do espaço público. No entanto, o que mais me chama a atenção está na fala de Camila: “*Que não só pode ser o governo, a policial, você precisa outras pessoas que [...] cuidar um pouquinho*”. Nesse excerto, vê-se uma visão que extrapola o senso comum de que o governo possui a inteira responsabilidade sobre espaço público, tem-se, portanto, uma ideia de

coletividade, de ação compartilhada a qual é necessária para o bem-estar social. Esse pensamento me remete à discussão de Gallo (2016, p. 69) que, posicionando-se na perspectiva do filósofo francês Gilles Deleuze quando aborda o *exercício de produção de multiplicidades*, afirma que “não há sujeitos, não há objetos, não há ações centradas em um ou outro; [...] Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”. Em outras palavras, é a coletividade, o agenciamento em conjunto que promovem transformações e deslocamentos, não pautados na individualidade.

Em relação ao segundo ponto, no excerto que Camila afirma “*não sei, acho que as pessoas crescem pensando [em não poluir], eu acho que mais do que a multa é a vista das pessoas, não é visto tão bom. Se alguém vê você jogando lixo, vai achar ‘Ah, essa pessoa não é educada, não cuida a nossa cidade...’*”, destaco em sua fala a relevância do cultural intrínseca às nossas relações sociais, trazendo à luz a importância da educação. Esse ponto de vista se faz presente também na fala de Isabel “*os meus meninos desde muito pequenino, eles têm hábito de não jogar lixo na rua, fora de lixeira, então eles não fazem*” quando trata da educação permitida aos seus filhos.

Ainda nesse aspecto, saltou-me aos olhos a atenção que Camila deu aos garis. Não por eles serem de uma importância menor (e não são), mas por eu não ter cogitado essa discussão, por não ter pensado nesse outro, uma vez que, normalmente, quando se trata do tema poluição, a atenção é dada ao lixo e ao problema que ele causa pelas pessoas que o descartam indevidamente, mas não é comum pensar na atitude desrespeitosa às pessoas que trabalham fazendo a coleta desse lixo, ainda que o seu trabalho seja constituído por essa atividade. É, novamente eu também me via em *redesign*, em revisita aos meus valores. Vejamos o excerto da reflexão de Camila:

- *Você acha que às vezes seria a falta de um respeito às... [aos garis]? [...] Os meninos falaram assim ‘Eu posso jogar o lixo em qualquer lado porque a gente está pagando os empregados a limpar. Então, eu posso deixar assim, no chão, fora...’*
(CAM|E23|T06|GR)

Nesse excerto, interpreto em Camila uma atitude crítica de pensar o descarte indevido do lixo. A partir dessa visão, mais que sujar o ambiente, mais do que uma possível atitude inconveniente, também existe uma ação de desrespeito ao trabalho do outro, conjugada a uma visão mercadológica de que se suja porque há alguém destinado a realizar o trabalho que poderia ser evitado, o qual é remunerado para isso, logo é dever do gari limpar o ambiente e direito nosso sujá-lo. Essa perspectiva insensata de pensar o trabalho do gari

negligencia, portanto, as concepções de preservação ambiental e de lugar comum e coletivo, o que parece ter sido assinalado no relato de Camila. “*É cultural! Eu acho que é cultural.*” na fala dela e “*Eu acho que o problema é educação. Cultural.*” dito por Isabel reforçam a ideia de que os pensamentos e ações irresponsáveis não são algo imanente às pessoas, tampouco pertencentes a um povo, a um território ou a um conjunto hegemônico, mas sim a hábitos de que pessoas compartilham e que podem ser repensados, discutidos e revistados por meio de uma educação comprometida com a transformação social.

Em relação ao último ponto, a quebra do ciclo interpretativo, destaco duas passagens das transcrições à análise:

PASSAGEM 1 [GR]:

Camila: - *E também porque aqui estamos no Centro, né? Porque na orla você não vai ver tanto.*

Isabel: - *Mas atención porque os meus filhos jogam todos os dias na praia e às vezes vêm meninos que, eles pensam que não são do bairro, por a forma de comportar-se, eles vêm com copos desechables?, (“ah, descartáveis”, corrige o professor) eles... jogam na arena e queda todo sucio.*

PASSAGEM 2 [GR]:

Sara: - *Mas eu já morei no Equador, e também tinha muito lixo na rua.*

Isabel: - *Tem?*

Sara: - *Tem. Eu acho que assim: quando as pessoas que você conhece são da área acadêmica que geralmente vem de... não sempre, mas pelo menos tem mais educação...*

Nesses dois excertos, vejo mais latente a tomada de ruptura de um binarismo ou de uma percepção comum de ver os lugares e atribuir-lhes característica hegemônicas. Na primeira passagem, Camila parece justificar o Centro da Cidade como um lugar maltratado pelo lixo por ser uma área de menos prestígio ou atenção social, enquanto que a Orla da Cidade, numa posição inversa de valor, é beneficiada e, assim, mais bem cuidada. No entanto, Isabel descontrói essa ideia, dizendo que na Orla também há sujeira, e que não é algo esporádico, mas algo a que vem sendo assistido “*todos os dias na praia*”. Para isso, ela dá exemplo da experiência de seu filho e também já adianta o questionamento que poderia surgir de que a sujeira é deixada por aqueles que não são do ambiente maltratado em “*eles [os filhos de Isabel] pensam que [as pessoas que jogam lixo] não são do bairro por a forma de comportar-se*”, deixando a entender o contrário, isto é, são os próprios moradores do bairro que poluem o espaço. Apesar de não transparecer na transcrição, no momento da aula, considerando os elementos não linguísticos como a entonação da fala, Isabel dá indícios de

que essas pessoas com esse tipo de atitude são habitantes do próprio bairro nobre onde se encontra a Orla.

A segunda passagem decorre da incitação de Isabel ao afirmar que os latino-americanos que havia conhecido em seu país eram pessoas conscientes do descarte do lixo, que tinha um comportamento adequado, ao contrário dos seus conterrâneos, os cubanos. Vejamos que, enquanto na primeira passagem a Isabel descontrói a visão de Camila mostrando outra perspectiva, na segunda, é a posição de Isabel que é desconstruída por Sara a qual, por sua vez, mostra-lhe uma outra visão a partir de suas experiências de quando residiu no Equador, país latino-americano. A perspectiva de Sara, inclusive, parece surpreender Isabel durante o diálogo, perceptível mediante a sua interrogação “*Tem?*” quando Sara afirma que no Equador há muito lixo nas ruas.

A partir desses casos de LC nas passagens 1 e 2, penso que todos nós estamos dispostos a reproduzir discursos homogeneizadores, conscientes ou não deles. Ninguém está imune a isso, pois estamos sempre constituídos em meio a esses discursos. Contudo, é possível problematizar outros que nos saltam aos olhos, ressignificar nossos posicionamentos e talvez possibilitar esse redesign a outrem. Como as passagens exemplificaram, ora Isabel questionava criticamente, ora ela era questionada criticamente. Esses exemplos rompem com a idealização da velha emancipação constituída pelo emancipador (o professor) e pelo emancipado (o aluno) em posições determinadas e pactuadas. Reavaliar-se é uma construção coletiva e dialógica. É emancipar-se.

Embora Sara tenha trazido à discussão um outro olhar sobre o que Isabel havia opinado, Sara não desvalida a percepção de sua colega, mas resgata o contexto histórico-social das pessoas citadas por Isabel. Por serem acadêmicas, essas pessoas possuem características que lhe proporcionam uma visão mais consciente, o que não é regra. Vejo, então, por parte de Sara, mais uma tentativa não homogeneizadora de relacionar um povo, um território, uma língua, uma maneira de pensar.

Notadamente, não apenas a sensibilidade crítica⁷⁷ das alunas foram trabalhadas, vê-se ao longo das produções escritas e orais um aprimoramento linguístico-discursivo das participantes. Através de um trabalho pautado no Letramento Crítico, a aprendizagem da

⁷⁷ Ao adjetivar *sensibilidade*, entendo-a não só como a capacidade de sentir e perceber o mundo por meio dos sentidos e linguagens. Extrapola esse entendimento. Concebo-a como um pensar, um exercício de reflexão sobre esse sentir, o qual propõe a interrogação de dizeres, de ações. Enfim, de si mesmo, como discuti na subseção 3.4.1 (p. 77) desta dissertação sobre a noção de crítico.

língua portuguesa não foi negligenciada, tampouco marginalizada. À medida que discutíamos questões sociais, o estudo da linguagem/língua era trazido a reboque, recusando a artificialidade, uma vez que o estudo de uma língua, seja materna ou seja adicional, não deve se desvincular do tratamento linguístico-discursivo, pois acredito que é por meio do LC que podemos questionar o mundo e, ao fazê-lo, redimensionar a língua que utilizamos para nele atuar. Nesse sentido, destaco paulatinamente quatro passagens (3, 4, 5 e 6) que sinalizam uma abordagem linguístico-discursiva.

PASSAGEM 3 [GR]:

Rusanil: - *Aí eu pergunto a vocês: eles protegem o quê de quem?*

Camila: - *Eu suponho o dinheiro de... dos pobres.*

Rusanil: - *É o dinheiro DOS pobres? Você...*

Camila: - *Na, na, não. Está protegendo o dinheiro dos... bom, dos bancos, e não querem que os ladrões, os pobres se roubam...*

Sara: - *Como é que você fala... porque “não é o dinheiro dos pobres”...*

[...]

Isabel: - *Não é contra os pobres, é contra os bandidos.*

Na terceira passagem, o uso das preposições *de* e *contra* incide diretamente no sentido que Camila quer expressar. Sara, notando a dificuldade de Camila, que parece ser a sua também, objetivamente traz a relevo essa inquietação e demonstra o porquê da importância desse conhecimento na concepção do sentido provocado “*Como é que você fala... porque não é ‘o dinheiro dos pobres’*”. Logo em seguida, vemos que essa brecha de tratamento estrutural e semântico da língua não prejudica a discussão, pelo contrário, fortifica-a, como fez Isabel. Ela não só retoma o uso adequado da preposição que foi esclarecido, mas também o problematiza para a discussão que foi provocada “*Não é **contra** os pobres, é **contra** os bandidos.*”. Assim, o tratamento linguístico-discursivo situado não só foi necessário como também complexificado na discussão.

PASSAGEM 4 [GR]:

Rusanil: - *A próxima imagem é essa aqui. A legenda é: “Que tal seduzir em Brasil? Um: ser Branco. Dois: ser magro. Três: ir para a Disney”.*

Sara: - *Seria seduzir NO Brasil...*

Rusanil: - *“No Brasil”, aham, porque EM se utiliza com cidades, não é? “Em Nova Iorque”, “em Nova Jérsey”, não é? Então, o que vocês acham dessa imagem? [...]*

Na passagem acima, Sara traz logo a priori o uso inadequado da preposição feito pela sua colega na legenda da foto. Na tentativa de esclarecer a ela e a todos o seu uso, rapidamente, explico o que motiva ou não a contração entre a preposição e o artigo sem

exaustão, mas com a devida atenção ao comentário da aluna. Logo após, retornamos à discussão.

Penso que as ponderações, sejam elas de ordem gramatical ou não, realizadas pelos alunos não devem ser desconsideradas, pois acredito que quando as fazem, é porque há uma necessidade de verificação de um conhecimento que lhes é significativo para a construção de pontes de conhecimento. No entanto, sem a pretensão de querer esgotá-lo ou dar ao problema linguístico-discursivo uma atenção primária, como tentei fazer. Entendo que uma dúvida, por mais frívola possa parecer, pode desencadear nos outros colegas o desemaranhamento de questões que eram de seu desconhecimento ou que não as tinham muito claras.

PASSAGEM 5 [GR]:

Sara: - *E eu já vi algumas pessoas que usam um traje laranja...*

Rusanil: - *Unhum... uma roupa laranja? Ah, são os gari!*

Sara: - *Eles limpam, né?*

[...]

Camila: - *Unhum. Por exemplo, quando eu estava no ensino médio, sempre os meninos falavam assim: “Oh, eu posso jogar o copo aqui porque os...” Pode escrever a palavra? (Referindo-se a gari).*

[...]

Camila: - *Então, os meninos falaram assim “Eu posso jogar o lixo em qualquer lado porque a gente está pagando os empregados a limpar. Então, eu posso deixar assim, no chão, fora...”. Você acha que isso aqui também?*

Nessa passagem, o grupo pôde conhecer a palavra *gari* para se referir ao profissional que recolhe o lixo nas ruas. Além disso, pudemos entender que essa palavra não é dada a qualquer profissional que faz esse tipo de trabalho. Ressalto, assim, a importância do contexto, da situação vivida para a construção de sentidos. Ampliamos, portanto, a discussão. No primeiro momento, Sara se referia ao profissional que coleta lixo nas vias públicas. Depois, Camila já se referia ao profissional de serviços gerais que trabalha em instituições públicas ou privadas. São situações distintas, contextos diferentes, mas uma dúvida pertinente. Diante dessa necessidade, começamos a estudar as palavras usadas para designar ao responsável que realiza o serviço de limpeza (*gari*, empregado, rapaz/moça dos serviços gerais, secretária do lar, rapaz/moça da limpeza foram alguma delas), como também exploramos o valor social instituído a cada uma delas. Depois dessa breve discussão, Camila pôde usar a palavra que acreditou melhor expressar o que pretendia “*Então, os meninos falaram assim ‘Eu posso jogar o lixo em qualquer lado porque a gente está pagando os empregados a limpar...’*”. Nesse momento, Camila teve a opção de escolher o signo

linguístico (BAKHTIN, 2014), depois de compreendida a ideologia circulante em cada uma delas, que melhor representava o que quisera expressar.

Como professor, pude proporcionar um espaço de discussão sobre uma escolha não só linguística, mas de sentidos culturalmente desenvolvidos. Em outras palavras, não estava ensinando *léxico* na compreensão estrutural que se possa conceber, mas, em seu lugar, significados do mundo, valores construídos socialmente por meio do que concebo como estudo linguístico-discursivo crítico da língua.

PASSAGEM 6 [GR]:

Camila: - *Às vezes... são tipos... fantasias como, por exemplo, quando os homens têm fantasias sobre uma mulher num vestido da escola do ensino médio, com o cabelo assim...*

Rusanil: - *“Fetiche”, né?*

Camila: - *É! Fetiche!*

Sara: - *Tem uma diferença de “fantasia” e “fantasy”? Tem essa...?*

Rusanil: - *Não, não... é “fantasia” de também pensar, imaginar também... [...]*

Sara: - *É porque no inglês é “fantasy”, aí eu queira também...*

[...]

Na última passagem, há uma discussão sobre a palavra *fantasia* e suas implicações no sentido provocado. Nesse instante, Sara resgata a diferença lexical que existe em sua língua materna para tentar trazer os significados à língua em que ela adicionou ao seu repertório de expressão e comunicação, o português. Camila também tem o inglês como uma de suas línguas maternas, no entanto, ela não parece compartilhar da mesma inquietação de Sara, pois, quando sinalizo a palavra que acredito ser mais adequada, ela expressa em tom de recordação *“É! Fetiche!”*. Pelo conhecimento que Camila tem da língua espanhola, acredito que ela resgatou o mesmo vocábulo dessa língua, o qual já conhecia, mas na língua portuguesa. Dessa maneira, constatamos que ambas as participantes fizeram um resgate de seus conhecimentos em línguas outras, sejam maternas ou sejam outras adicionais, para ressignificar as construções na língua estudada.

Nas quatro últimas passagens acima abordadas (de 3 a 6), nota-se claramente um ganho linguístico-discursivo nas discussões propostas. Vale ressaltar que esse aprimoramento não é especificamente vocabular-lexical como se possa imaginar, mas, sim, de diversas naturezas que compõem a composição de uma língua viva e que diretamente se relacionam com o real, ou seja, com uma necessidade concreta, situada e que compromete a geração de sentidos envolvidos nas interações. Ao responder uma das questões do questionário final, Sara evidencia o quanto a aula no Centro da Cidade, a sua preferida, conseguiu contemplar a língua

ao vivo e, por meio do LC, ver com outros olhos o que comumente não tem a nossa atenção. Além disso, a aula que acredita mais ter aprendido foi aquela que, entre outras características que foram resgatadas nas análises, fugiu da concepção tradicional de aprender uma língua: estudar conteúdos linguísticos desconectados ou distantes da prática viva da língua, enclausurado em uma sala de aula comum. Ou seja, pudemos criar *novos* problemas e gerar novos encaminhamentos às situações que vivenciamos.

A aula em que mais aprendi sobre o tema trabalhado foi as cidades urbanas. Eu achei o texto muito interessante e aplicou a minha realidade no Brasil. Também, gostei do vocabulário que a gente aprendeu através do jogo de memória. [...] A atividade que mais gostei de realizar foi tirar fotos no centro porque vi o vocabulário da aula ao vivo. Também, parei para ver e sentir coisas para que muitas vezes não tenho tempo. (SAR|E34|T00|QF)

Considerando o uso de línguas outras durante as nossas aulas de PLA, ao longo das análises, pude identificar uma forte presença de construções em língua espanhola pelas participantes. Vejamos algumas delas registradas a partir das gravações em áudio:

Sara: - [...] você tá sempre pedindo dinheiro, **préstimo**, essas coisas hoje em dia.
- [...] eu nunca vi **eso** nos Estados Unidos [...]

Isabel: - A **violência**.

- [...] vão a transportar o dinheiro para o banco se utilizam esse tipo de carro pra mover o **dinero**.

- Eles gostam de... **apariencia** física de... de fazer academia...

- Mas **atención** porque os meus filhos jogam todos os dias na praia e às vezes vêm meninos que, eles pensam que não são do **barrio**, por a forma de comportar-se, eles vêm com copos **desechables**?... eles... jogam na **arena** e **queda todo sucio**.

Camila: - Mas como falar isso que “valoriza os...”. Por exemplo, **no espanhol**, fala, “oh, estás **em buena forma**”...

- E também quando eu vi que uma criança por um acidente que tava jogando o lixo, eu vou pegar e **tirar**, oh!, jogar fora, sabe?

- Eu posso jogar o lixo **em qualquer lado** porque a gente...’

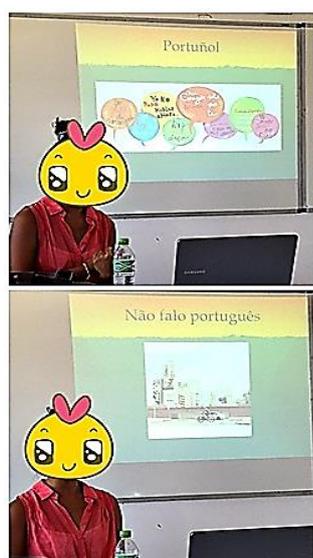
A minha pretensão não é quantificar a incidência da língua espanhola nas construções realizadas pelas alunas, tampouco resgatar os aspectos promotores dessa presença. Em contrapartida, sinalizo o quanto as nossas experiências fluem e deságuam umas nas outras, e não seria diferente nas nossas vivências por meio das línguas que adicionamos ao nosso repertório, pois as nossas experiências se constituem através das linguagens. É

possível constatar que a influência do espanhol não estava somente no viés lexical, mas também na organização dos enunciados, perceptível em “*em qualquer lado*”⁷⁸ por Camila.

Algo curioso é que, embora Sara e Camila tivessem o inglês como sua primeira língua, pouco ou quase nada havia de influência dessa língua nas suas construções em português. Porém, o espanhol, apesar de ser, assim como o português, uma língua adicional, possuía traços mais contundentes nas produções em língua portuguesa. Por outro lado, de modo contrário, Isabel, que é hispanofalante e tem habilidades em língua inglesa como língua adicional, não tinha o inglês como língua intercessora, mas sim a sua língua materna, o espanhol. Seria então a proximidade linguística entre o português e o espanhol? Não é por esse caminho que busco me enveredar, pois não é um dos meus objetivos para esta pesquisa; no entanto, não poderia ser alheio a esse evento que me pareceu bastante significativo.

A minha finalidade em sinalizar essa reiterada *assistência* do espanhol na aprendizagem do português por parte das participantes provém da seguinte inquietação: como elas veem a presença do espanhol na aprendizagem do português? Seria uma contribuição positiva, negativa... ou nem sequer o haviam notado? Na realização do trabalho final do curso proposto por mim, Camila expressa a sua percepção no que se refere à participação da língua espanhola na sua aprendizagem do PLA, como se constata em duas das fotos que tomei durante a apresentação dela. Abaixo, ao lado das fotos, há trechos transcritos do relato dela.

Imagem 7 – Apresentação do trabalho final de Camila



Camila: - [...] quando eu cheguei ao Brasil, eu cheguei a São Paulo primeiro [...] Durante essa época eu estava pensando “Nossa, não entendo nada...”, por exemplo, eu fui a restaurante pra pedir uma coisa pra comer, lá ni sabia o que era “frango”, eu tava oiando... ‘oxe, eu quero comer frango, mas não tem pollo aqui’ (risos). Eu fiquei com tanta raiva porque eu não entendi nada, pelo menos eu estava com os outros Fullbright e eles me ajudaram. Outras palavras tão simples que eu não entendi também foi “porta”, falava assim como “puerta, puerta!!” E ele... ‘não, não... é “porta”’ [...]. (CAM|E34|T00|GR)

Fonte: Autor desta dissertação

⁷⁸ Expressado no sentido de “em qualquer lugar”.

Camila, em sua narração, demonstra ver o espanhol como um obstáculo que lhe causou problemas na comunicação em português “*fiquei com tanta raiva*” pela sua semelhança com a língua do Brasil. Como exemplo, ela explica o uso da palavra hispânica *pollo* para dar o mesmo sentido em língua portuguesa. Mais do que isso, segundo ela, como se vê na foto, ela acreditava não falar português, embora pudesse, com um pouco de dificuldade, expressar-se na língua. No entanto, naquele momento, ela não pôde ver o quanto o contato entre as duas línguas lhe possibilitou galgar novos conhecimentos, fazer novas conexões, como pude tratar durante este Tema.

Entendo, portanto, a contribuição do espanhol não só do ponto de vista linguístico-discursivo, senão de uma prática transcultural (WELSCH, 1999, 2002). Apesar de esse espaço de trânsito e fluidez entre o espanhol e o português na construção de conhecimentos de e em PLA – que na aprendizagem de Camila se reverbera na mistura e diversidade de saberes de e em ambas as línguas – existir e constituí-la como cidadã cosmopolita, há aspectos da nossa cultura que aceitamos e incorporamos à cultura do outro, enquanto que há outros nos quais somos mais resistentes à abertura e à mistura, como se houvesse uma fronteira a qual estabelecesse o limite de espaço que cada cultura tem de pertencimento e filiação a um grupo social determinado.

No início do curso, ela já apontava essa dificuldade que foi expressa no questionário inicial “*Sempre estou pensando em espanhol em vez do português. Preciso deixar de traduzir espanhol a português, e só usar português*” (CAM|E01|T00|Q1). Durante as aulas, pude perceber a utilização do espanhol como base para as construções em português, entretanto, no final, penso que ela não deixou de fazê-lo, pelo contrário, continuava a “beber” na língua espanhola, mas talvez de forma mais consciente e conveniente. Apesar de ela ainda fazer pontes entre os conhecimentos que tem do espanhol e os que vem construindo em português – o que vejo como algo positivo –, durante a sua apresentação ela demonstrava avaliar esse obstáculo como superado. Em outras palavras, a influência do espanhol de outrora nas construções em português era vista algo negativo; contudo, o espanhol não deixou de gerar pontes de conexão, só foi ressignificada a “participação” dele na aprendizagem do português.

Acredito que essa via de contato transléssica (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) por meio da língua espanhola nos serviu como elo de comunicação e, por tanto, geração de conhecimentos entre Camila e mim, pois como eu desconheço a sua língua materna, o inglês, e por ela conhecer a língua espanhola e saber que eu também tenho habilidades nessa língua, conscientemente ou não, pudemos gerar reflexões em e de língua portuguesa que talvez não

fossem possíveis se não tivéssemos essa língua em comum, como se vê em um dos excertos anteriores: “*Mas como falar isso que ‘valoriza os...’*. Por exemplo, **no espanhol, fala, ‘oh, estás en buena forma’**”. Nessa intervenção, Camila poderia ter recorrido à sua língua materna para exemplificar o desejado ao professor, no entanto, ela o faz resgatando o espanhol, conhecimento de que ela sabe que compartilho e, por meio dele, pude esclarecer um conhecimento em e de português.

Ao analisar as experiências de que a respeito disserto, penso que naquele momento eu poderia ter problematizado essa visão de Camila a qual parece trazer a língua outra – nesse caso, o espanhol – como vilã na sua aprendizagem do português, com o objetivo de que pudéssemos questionar essa zona de contato e considerar não só os obstáculos, mas também as contribuições desse espaço esponjoso de fluidez entre línguas em contato na aprendizagem da língua portuguesa. É uma outra perspectiva de entender o nosso repertório linguístico-discursivo na construção de novos saberes na língua estudada.

4.3 A agência dos estudantes no seu processo de ensinar-e-aprender o PLA

Uma prática muito bem acolhida – e necessária – no Letramento Crítico e favorável a ele é a agência crítica dos participantes na sua aprendizagem. Não estou considerando *agência* no sentido de tão somente realizar qualquer tipo de manifestação ou participação nas aulas, está além disso. Compreendo agência neste trabalho como intervenções que levam a problematização de questões de diversas ordens, sejam elas relacionadas ao tema da aula ou à construção de sentidos por meio do tratamento de aspectos linguístico-discursivos da língua.

A promoção dessa agência em sala de aula, isto é, o fomento para a realização de questionamentos críticos, a meu ver, não é de incumbência ou tarefa exclusiva do professor, ela é compartilhada entre todos: alunos e professor. Nesse sentido, os posicionamentos do professor também podem ser levados à discussão, uma vez que entendo que ninguém no processo de desenvolvimento da consciência crítica está imune de redesenhar o seu pensamento, nem mesmo o professor, como pude dar indícios disso ao longo das análises. Dessa maneira, os questionamentos podem partir do aluno para outros colegas como também para o professor. Nos excertos trazidos à discussão na subseção anterior, já havia exemplos de agência. Relembro abaixo dois momentos em que eu, o professor, fui interpelado a expor o meu ponto de vista:

Camila: - Eu queria perguntar: Você acha que às vezes seria a falta de um respeito às... como é? (CAM|E23|T06|GR)

Camila: - Você acha que isso aqui também? (CAM|E23|T06|GR)

São por esses tipos de intermediações que agora vou me enveredar, trazendo experiências outras. A princípio, abordarei o Racismo, nossa quarta temática no curso, para tratar da agência dos meus participantes. A importância dada ao tema Racismo surgiu, primeiramente, do interesse dos estudantes em debatê-lo em sala de aula. E, depois, por ser um assunto que preliminarmente não havia cogitado trabalhá-lo, uma vez que, de maneira precipitada, acreditava que fosse um tema desgastado por sua recorrência em trabalhos docentes que visam ao Letramento Crítico.

Isso mesmo, eu já houvera pensado em não querer abordá-lo antes mesmo da proposta dos meus alunos. Não pela relevância social do tema, a qual é inquestionável e inegável diante dos diversos crimes de preconceito que ainda testemunhamos. Na verdade, eu queria fugir de discussões superficiais e questionamentos politicamente corretos por onde as discussões poderiam caminhar. *Tema desgastado? Discussões superficiais? Questionamentos politicamente corretos? Como assim? Que visão era essa? É, eu me enganei e, mais uma vez, via-me em contradição. Mas eu estava aprendendo, e como pude aprender! Analisando-me, vejo que eu já estava antecipando a amplitude da discussão com olhos nada motivadores e intolerantes e desconsiderando todo o trabalho de LC que eu poderia desenvolver, bem como a importância social do tema. Tudo dependeria da forma como eu iria abordar. Senti-me desafiado. Predispus-me ao desafio. Como Janks (2016, p. 30-31) acertadamente dissera, “o que torna o letramento desafiador é a sua criticidade e preocupação política de significado: as maneiras pelas quais os significados dominantes são mantidos ou desafiados e mudados”. Eu deveria começar por mim, e comecei.*

A proposta partiu exatamente de Macely que, via *WhatsApp*, escreveu-me a seguinte mensagem: “*Vc acha que é importante para ter essa discussão sobre racismo no general com brasileiros?*”⁷⁹, após ela ter lido um artigo que tratava sobre o preconceito racial nas universidades brasileiras. Eu não poderia negar a dimensão social do tema, eu não poderia negar o interesse da minha aluna, eu não poderia deixar que um pensamento particular e precipitado – embora inicial – de minha parte abortasse uma discussão frutífera. Então, passei a pensar: por que não o trabalhar? Desde já, antecipo: Que bom poder discutir este tema! Que

⁷⁹ Ver o Anexo E (p. 182).

bom que eu me dei abertura para isso! Eu estava mudando em minhas próprias práticas, as quais também poderiam ressignificar as de meus alunos. Eu me sentia provocado.

A propósito de análise, destaco duas microcenas que compuseram o momento inicial e final do nosso primeiro encontro sobre o tema em pauta. Naquele instante, pretendi desenvolver a ativação de conhecimentos prévios⁸⁰ e o resgate das percepções dos alunos, ambos acerca do Racismo a partir das experiências dos participantes no Brasil. Com isso, busquei o engajamento de todos na interação oral e, posteriormente, na expressão escrita, todas em língua portuguesa. Realço a importância do letramento em linguagem escrita em razão de estarmos inseridos em uma sociedade letrada e por entender essa prática, que é social, como uma oportunidade para uma participação efetiva em diversas esferas sociais que estejam ou não inseridas no contexto escolar (JUSTO; RUBIO, 2013).

As mencionadas microcenas estão separadas por situações com base nos processos de construção de significados presentes: a problematização do tema e a reflexão sobre o assunto abordado. A partir de uma visão bakhtiniana de língua como prática social, alicerçada na filosofia do Letramento Crítico, ratifico que o foco desta análise recai no processo de geração de significados que os alunos e eu construímos nas discussões em sala de aula a partir do problema social em questão.

Microcena I: A problematização do tema⁸¹

1. Rusanil: – *Então, a Macely me escreveu um WhatsApp sobre uma discussão bem... deixa eu botar uma... (estou organizando o projetor de imagens) é sobre o preconceito ra-cial. Aí eu pergunto a vocês: Ele ainda existe no Brasil, de acordo com a opinião de vocês, o preconceito racial?*
2. Alunos: – *Eu acho que sim / Eu acho que existe / Com certeza / (Vários alunos ao mesmo tempo)*
3. Rusanil: – *Claro que existe? Com certeza? Por quê?*
4. Marcelo: – *Depende como pensa em cada estado, né?*
5. Rusanil: – *Depende de cada estado?*
6. Marcelo: – *Isso.*
7. *(Um aluno interrompe tentando tomar o turno, mas não prossegue.)*
8. Marcelo: – *Tem estado onde o... como é que se chama?... a taxa é maior, então, no estado ali, é menor.*
9. Rusanil: – *A taxa de quê?*
10. Marcelo: – *De preconceito. Posso dizer, a porcentagem das pessoas que têm preconceito... é maior da faixa, dá pra perceber. Outros estados é difícil. Tem em cada estado.*
11. Rusanil: – *Hummm...*
12. Marcelo: – *Mas existe, mas depende de cada estado, tem estado que tem a porcentagem, se podemos analisar isso, então, a porcentagem do estado de Alagoas, posso dizer que é de 24% de preconceito, e Paraíba, posso dizer por 80%, de Recife...*
13. *(Um aluno interrompe tentando tomar o turno, mas não prossegue. Eu tomo o turno.)*
14. Rusanil: – *Você está falando... essas taxas são de... de pessoas que sofrem preconceito ou pessoas que são preconceituosas?*

⁸⁰ Refiro-me aos conhecimentos de mundo (GOULEMOT, 1996; BRASIL, 1998, 2006).

⁸¹ Saliento que, apesar de Marcelo, aluno não participante da pesquisa, estar presente nesta microcena, as suas falas não estão sob análise. Caso houvesse a supressão das falas de Marcelo, a ausência delas comprometeria a compreensão do diálogo.

15. Marcelo: – *São pessoas que são preconceituoso. Essa taxa como relação a pessoas que são preconceituosa, que discriminam os outros.*
16. Rusanil: – *Hmmmm...*
17. Isabel: – *Você só conhece Brasil... ou mais de Brasil?*
18. Marcelo: – *Não, isso é só um exemplo. Então... sei que existe preconceito racial no Brasil. Sim, existe, mas também depende de cada estado.*
19. *(Por alguns segundos uma aluna também comenta a fala de Marcelo, mas é inaudível. Aproximadamente 13 segundos depois...)*
20. Macely: – *Ok, então... você acha que o preconceito é maior em Maceió ou em outra...?*
21. Marcelo: – *Não, com relação aos estados que eu já andei, eu já vivi em Paraíba e vivi em Alagoas.*
22. Macely: – *Ok.*
23. Marcelo: – *Eu posso dizer que o preconceito em Paraíba é maior... a porcentagem é maior em Paraíba do que em Maceió, em Alagoas.*
24. Rusanil: – *O que fez você dizer... O que faz você pensar, por exemplo, que lá é maior e aqui é menor... ou aqui é maior e lá é menor?*
25. Marcelo: – *Com convivência.*
26. Rusanil: – *Mas... O que... Quais foram os sinais dessa convivência que fazem dizer que “ó, eles são mais preconceituosos!”?*
27. Macely: – *Isso! Isso!*
28. Marcelo: – *Como eu comeci... como vocês falam com eles. Eles estão nem aí. Falam com você como se fosse um não. Falam hoje, pegam WhatsApp, pegam o seu Facebook, depois quando querem falar... eles nem respondem.*

Fonte: Autor desta dissertação

Na microcena I, em primeira instância, é possível afirmar que o tema da aula partiu da sugestão de uma aluna (l.01), isto é, o curso indica ter um programa flexivelmente estruturado, de modo a contemplar o trabalho crítico, e não partir da discussão de conteúdos gramaticais, mas sim de temas do cotidiano que interessam aos alunos. A aula se distanciou de uma relação verticalizada, na qual o professor determina os temas a serem abordados sem um diálogo com os aprendentes. Isso colabora com a construção de um ambiente de mais interação e, conseqüentemente, produção, levando em conta o outro, como tentei fazer. Essa característica do curso foi evidenciada por Sara e Raíssa no questionário final:

*Eu adorei as aulas a partir de temas porque a gente aprendeu vocabulário e gramática dentro de contextos cotidianos. Assim a gente teve um espaço para discutir temas que encontramos na vida diaria. Também, **a gente teve a oportunidade para sugerir temas, um elemento que eu gostei.** (SAR|E34|T00|QF)*

*Eu adorei as temas das aulas. Eu achei que as temas eram interessantes e **eu gostei que o professor perguntar a gente o que queria discutir.** (RAI|E34|T00|QF)*

Diante dos excertos, posso declarar que eu não me propus a levar respostas aos meus alunos, mas sim gerar perguntas, questionamentos para que eles refletissem e argumentassem sobre os seus próprios posicionamentos, como pude intervir na discussão (l.03, 05, 09, 14, 24 e 26). Conforme Menezes de Souza (2011) interpreta, faz parte do letrar-se criticamente o aprender a escutar-se também criticamente, assim como revisitar os valores que sustentam as nossas opiniões. Mas, para isso, o outro precisa ser interrogado sobre suas ideias, deslocar-se

sobre elas, como tentei demonstrar em minhas interferências sempre interrogativas. Entendo que essa iniciativa não pode ser limitada ao professor, mas também ampliada aos próprios alunos; a exemplo disso, quando Isabel e Macely dialogam com Marcelo (1.17 e 20).

Nessa mesma microcena, Marcelo demonstra ter conhecimentos distintos sobre o tema, os quais em nenhum momento são desconsiderados pelo grupo, como também traz as suas experiências negativas de preconceito (1.12, 21 e 25). Para salvaguardar os seus comentários, ele se fundamenta em porcentagens aparentemente precisas e diz ter estado em diferentes lugares do Brasil, os quais credibilizam o seu discurso por mencionar diferentes experiências. Sua fala não deixa de compor um argumento de defesa perante as intercessões sobre o seu discurso, contudo não se baseia em dizeres no âmbito da superficialidade, no vácuo do achismo. Ou seja, são questionamentos que não partem do senso comum, mas de experiências vividas, as quais também podem ser problematizadas, uma vez que revelam apenas o seu ponto de vista, como fiz (1.26) ao indagá-lo sobre suas declarações naquele momento. Indagação essa que parece também ter sido pensada por Macely que, em seguida à minha fala, expressa “*Isso, isso!*” (1.26), manifestando um tom de inquietação com o discurso de Marcelo quando faz comparações entre os lugares onde há mais preconceito racial.

Considerando as três perspectivas de trabalho pedagógico (MONTE MÓR, 2010), posso afirmar que a minha pergunta inicial “*Ele ainda existe no Brasil, de acordo com a opinião de vocês, o preconceito racial?*” (1.01) possibilitou, primeiramente, uma reflexão partindo da perspectiva comunitária, pois estão em jogo os olhares sob as inter-relações com o outro (com os povos de Alagoas, Pernambuco, Paraíba...) que compõem um outro maior, o Brasil, esgueirando-se de uma visão conglobada, reducionista, perceptível em “– *Depende como pensa em cada estado, né?*” (1.04).

Tal discussão proporcionou a oportunidade para novos direcionamentos a partir das outras perspectivas como, por exemplo, a individual, a partir do momento em que Marcelo resgata algumas de suas experiências pessoais para expressar o que acredita e vivenciou. Ademais, também foi oportunizada a possibilidade de ampliar essa visão numa perspectiva global: “*Você só conhece Brasil... ou mais de Brasil?*” (1.17). Nesse momento, abre-se espaço, uma *brecha* (DUBOC, 2015) para o trabalho com o LC, para um pensar sob um horizonte maior, isto é, que ultrapasse as fronteiras do próprio país em discussão.

Mais adiante, a perspectiva global também foi estimulada por Macely ao contrapor aspectos culturais do Brasil e dos Estados Unidos, seu país de origem. Ao resgatar as suas

percepções no tocante ao interesse dos brasileiros em discutir sobre o Racismo nas diferentes esferas sociais de que ela participa no Brasil, em seu discurso, Macely dá indícios de uma visão questionadora dessa realidade, o que lhe parece causar estranhamento, ser *diferente*, conforme se vê no excerto transcrito abaixo:

*Eu acho que é interessante que no Brasil ninguém quer falar sobre o racismo. Acho que todo mundo fala “ah, não existe, oh, no, no... tá tudo certo!” Eu acho que não. Acho que é **mais secreto, é fechado**, ninguém quer falar sobre isso, **acho que é estranho** porque nos Estados Unidos todo mundo fala sobre racismo na sua aula, com seus colegas, suas colegas, com sua família. Acho que muitas pessoas quer falar sobre isso, **mas aqui é indiferente, acho que é diferente [...]**. (MAC|E14|T05|GR)*

Imagem 8 – Tirinha sobre preconceito racial trabalhada na aula



Fonte: Internet⁸²

Antes de dar continuidade às interpretações, contextualizarei a próxima microcena. No mesmo encontro em que se realizou microcena I, eu levei à sala de aula a tirinha acima. Juntamente com a projeção dela à turma, lancei aos alunos as seguintes perguntas: “*Isso aqui é um exemplo de racismo? Por quê?*” Entre as discussões, destaco a resposta de Macely, a qual em suas falas a microcena transcrita irá se centrar. Pautando-se no discurso do garoto branco, no segundo balão da tirinha, a aluna respondeu que havia preconceito racial por parte desse garoto, dizendo: “*É, porque branco significa você ter dinheiro, você ter educação. So, então talvez pode ser*”. Esse pensamento foi reiterado em seu discurso durante o debate com a turma. Em outras palavras, ela não acreditava que houvesse uma atitude racista por parte do garoto negro, dado que ele repugna o direito de o garoto branco estimar a sua cor. Ao contrário disso, a aluna vê a atitude do garoto branco como racista.

Num primeiro momento, ela não enxergava uma outra possibilidade de interpretação, mesmo outros colegas argumentando de maneira distinta. No final da aula, após longos

⁸² Disponível em: <http://1.bp.blogspot.com/-xaAdkBN_Aes/UA1eiLts4tI/AAAAAAAAABM/vKvqi3hEOIc/s1600/Racista.jpg>. Acesso em: 1 out. 2016.

minutos de muita discussão entre opiniões que se divergiam e convergiam nesse quesito, a aluna Macely me procura, e realiza-se o seguinte diálogo entre ela e mim:

Microcena II: A reflexão sobre o tema

29. Macely: – *Me desculpa, porque eu acho que eu sempre tenho paixão às vezes. Falo muito alto. Aal-aaal-aal (ela se desculpa por, no momento da discussão, ter elevado a voz enquanto falava fervorosamente).*
30. Rusanil: – *Eu? (pergunto após entender, equivocadamente, que Macely dizia que eu estava falando muito alto)*
31. Macely: – *Não, eu, eu, eu (reiterando que não era eu quem falava alto) falo muito alto porque meu curso foi a Sociologia e Antropologia, eu sempre estudei essas coisas.*
32. Rusanil: – *Não se preocupe, é muito bom. Porque... (alguém me interrompe). Como você sugeriu, [o tema] é muito bom! / (durante alguns segundos, eu respondo a uma pergunta de outra aluna que interrompe) / Não se preocupe, é muito bom a opinião de cada um de vocês pra gente construir algo em relação a isso, uma opinião... o que é significativo, o que não é... de acordo com a... com nosso pensamento de mundo.*
33. Macely: – *Isso. Acho que, no final, minha opinião trocou... tro-troquei. A minha opinião troquei.*
34. Rusanil: – *A sua opinião trocou? Assim... você mudou de opinião?*
35. Macely: – *Isso! Porque quando eu estava olhando... no comedi? (entonação de dúvida no final da frase).*
36. Rusanil: – *... ah, na tirinha.*
37. Macely: – *Na tirinha. Na verdade, com certeza, você precisa ter paixão... amor, por seu cor. So... então... não é racismo para dizer que “eu gosto de branco... de ser branco”, “eu gosto de ser negro”. Porque todo o mundo precisa essa opinião sobre ser.*
38. Rusanil: – *Sim, claro, sobre ser, sobre a... o que você é, na verdade, não é?*
39. Macely: – *Isso! Claro... so... é... acho que a minha opinião troquei (expressão de felicidade, com risos).*
40. Rusanil: – *Ah! Muito bem! “Acho que – no português se diz – eu acho que mudei de opinião” (eu repito a fala da aluna, retomando a inadequação linguística a fim de esclarecê-la). Assim que se diz!*
41. Macely: – *Ooooooh! (expressão de surpresa)*
42. Rusanil: – *Certo? “Trocar” é você colocar algo no lugar de outro. Trocar é isso. “Mudar”, você não necessariamente você coloca outro no lugar.*
43. Macely: – *Ok!*
44. Rusanil: – *Por exemplo [...]*

Fonte: Autor desta dissertação

Na microcena II, sinto a preocupação de Macely em revelar a mim, seu professor, a sua mudança de percepção. Inicialmente, ela acreditava que, pelo fato de o personagem branco da tirinha afirmar que gosta de ser branco, ele demonstrava uma atitude de superioridade à cor negra. Isso pode ser explicado pelo fato de vivermos em um cenário colonialista de poder (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOUEL, 2007) em que, ainda, as pessoas de cor branca possuem um status de prestígio, privilégio ou são vistas com generosos olhos se comparadas àquelas que são de cor negra.

Lamentavelmente, ainda há a visão de que ser branco, como declarou Macely, é “você ter dinheiro, você ter educação”, ou seja, ter melhores condições de vida, a qual é reflexo de um pensamento eurocentrista. Esse ponto de vista não parece ser surpreendente,

como é provocado na tirinha, já que normalmente se concebe o racismo quando o branco discrimina o negro, não numa suposta inversão de papéis, isto é, quando o negro o faz com o branco, que comporia uma atitude racista da mesma forma.

A partir das discussões em sala, em um reiterado movimento de escutar as opiniões dos colegas, ou seja, de ouvir-se escutando o outro, Macely pôde repensar as suas e lançar novos olhares por prismas ainda não explorados ou talvez não questionados até então. Essa é uma das tarefas do Letramento Crítico: transitar da consciência ingênua para a consciência de conexão, de percepção crítica (MENEZES DE SOUZA, 2011). Isso marcou Macely de tal forma que, na aplicação do questionário final, seis meses após a discussão sobre esse tema, quando perguntada sobre a aula mais rica do curso e se as aulas lhe ajudaram a pensar de forma diferente, ela me respondeu com as seguintes palavras:

Eu adorei a aula sobre preconceito e racismo. Foi interessante para falar sobre o racismo no Brasil e como estrangeiros (nós) pensamos sobre preconceito e racismo no Brasil e no mundo. (MAC|E34|T00|QF)

Eu tenho certeza as aulas ajudaram mim a ver, analisar e pensar os assuntos tratados de forma diferente por exemplo eu lembro da aula sobre preconceito e racismo, depois a aula eu pensei muito sobre eu sujeito e mudei minha opinião sobre racismo no Brasil. Foi ótimo! (MAC|E34|T00|QF)

Os relatos de Macely não deixam dúvidas de como as práticas de LC contribuem para a autoconstrução, o autoquestionamento e a satisfação de ter se modificado sem que a transformação lhe fosse imposta, mas provocada. Acredito que a maior contribuição do Letramento Crítico é o despertar a novas veredas que parece não adormecer com o passar do tempo, mas se fortifica e expande-se.

Bakhtin (2011) chama a atenção para o levar em conta a opinião do outro – processo que parece ser evidente nas falas de Macely durante a microcena II –, o que incide na compreensão de que o outro faz de mim e que eu faço do outro, pois os nossos discursos são sempre direcionados a alguém e com diferentes graus de alteridade, de outros que passaram por nossa história e fazem-se presentes em nossos discursos. Assim sendo, interpreto que Macely sentiu a necessidade de expressar a mim os ecos que os outros, seus colegas de turmas e eu, provocamos na sua maneira de pensar.

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Atentando para o plano de ordem linguístico-discursiva, observa-se, a partir das discussões entre as linhas 33 e 42, que Macely faz uma pequena confusão (1.33 e 39) no uso adequado do verbo *trocar* em língua portuguesa. No entanto, só foi possível identificar a necessidade de aprimoramento nesse ponto e, por conseguinte, eu poder ajudá-la, a partir do momento em que ela utilizou a língua para comunicar-se verdadeiramente, isto é, sem simulações ou situações hipotéticas que não correspondem à realidade.

No excerto do questionário final acima, Macely já usa adequadamente o verbo *mudar*, não o confundindo pelo verbo *trocar*. Esse aprimoramento pode ter sido efeito daquele momento de intervenção (microcena II). Como também se constata, eu não interrompi a aluna com um caráter coercitivo enquanto ela estava interagindo, o que poderia gerar uma ruptura no fluxo comunicativo dela. Somente ao final da conversação, eu a assisti, sem negligenciar a necessidade desse aprimoramento.

À medida que nos propomos a não nos basearmos no estudo estrutural da língua como ponto de partida ou chegada, e vejo isso sob o prisma do LC, outras habilidades linguístico-discursivas também podem ser aprimoradas além da expressão oral – até agora evidenciada. Vejamos então como se deu o aprimoramento de Macely na expressão escrita.

A seguir, há a reprodução de dois textos escritos pela aluna. Eles foram resultados de discussões feitas em sala de aula durante o curso. Na produção 1, o tema foi *Brasil: coisas de que gosto e de que não gosto* a qual foi a primeira de Macely, em março de 2015. Na produção 2, o tema foi *Racismo no Brasil: qual a sua percepção?*, da aula que estou tratando. Essa foi a quarta produção de Macely no curso, em maio de 2015. Confrontados os dois textos, podemos notar processualmente os avanços da aluna em PLA. Vejamos.

Quadro 5 – As Produções Escritas de Macely

PRODUÇÃO 1 ⁸³ DE MACELY	PRODUÇÃO 2 DE MACELY
<p data-bbox="268 338 746 416">Coisas ^{que} gosto ^{de} e não gosto do Brasil.</p> <p data-bbox="276 434 820 629">No Brasil são muitas coisas eu adoro e detesto o mesmo. [Quando meus colegas falaram sobre coisas eles gostam e não gostam eu estava concordo.] ^{concordo}</p> <p data-bbox="276 633 834 875">Eu estava concordo com Steve. Eu acredito que as pessoas brasileiras são simpáticas. É incrível (para) saber que as pessoas preocupam sobre você especialmente quando eles oferecem para tomar suas mochilas nos ônibus.</p> <p data-bbox="229 891 842 1171">[Eu não estava muito concordo com Michelle.] Eu não acho que os brasileiros são hipocritas; eu acho que eles são vivem livres [e não tem acreditam pessoas diferentes] e eles devem viver como o mesmo. Mas talvez eu esto errada. [Eu queria para Michelle para explicar mais.]</p>	<p data-bbox="922 322 1362 427">Qual a sua percepção sobre o preconceito racial no Brasil?</p> <p data-bbox="879 465 1447 1279">No Brasil eu acho que as pessoas não gostam de falar sobre racismo. Porque o país é misturada com os negros, brancos, indígenas, e asiáticos. Os brasileiros acreditam que racismo não existe. Por isso, as pessoas continuam perpetuar preconceitos. Por exemplo, a maioria maioria dos negros são pobres, verdadeiro ou falso? Se verdadeiro, é por causa do racismo e preconceitos contra eles. Se Se falso, eu já perpetuei um estereótipo que foi preconceito. Os todos dos negros no todo mundo não são pobres. Se as pessoas continuam ignorar as desigualdades eles perpetuam o racismo e preconceito porque eles não estão fazendo mais para mudar as desigualdades. O Brasil tem um interessante história. A história inclui escravidão, miscigenação no qual foi por causa do racismo e preconceito contra os negros e as indígenas. O todo mundo tem o preconceito contra outras pessoas, mas no Brasil é ignorou.</p>

Fonte: Autor desta dissertação

Ao compararmos a produção 1 com a produção 2, constato um claro aprimoramento linguístico-discursivo de Macely. Não só na parte estrutural-vocabular da língua, como também na organização de suas ideias, na argumentação sobre elas e na sua maneira de ver o mundo e problematizá-lo.

Na produção 1, vê-se que a aluna demonstra uma dificuldade em usar adequadamente o verbo *gostar* e é evidente a falta de conectivos para entrelaçar as suas ideias, que compromete não só a coesão do texto, como também a coerência dele. Na produção 2, a aluna parece ter apre(e)ndido o uso próprio do verbo *gostar*, como também demonstra uma notável melhora na composição de suas ideias. O uso dos conectivos *porque*,

⁸³ As marcações, sinalizações e comentários registrados em vermelho fazem parte de uma revisão do e no texto da aluna.

sé e por isso, a título de exemplo, demonstram uma maior consistência na elaboração de seus enunciados que, na produção 1, o uso é reduzido a *e* e *mas* ou à ausência deles.

Reitera-se, então, a visão de ensino-aprendizagem da língua em situações concretas de uso, postulada em Bakhtin/Volochínov (2014), a qual ultrapassa a perspectiva de conhecimentos estritamente linguísticos fissurados, isolados e abstraídos da realidade. Assim como os autores, entendo que

Uma palavra nova é introduzida mediante uma série de contextos em que ela figure. O que faz com que o fator de reconhecimento da palavra normativa seja, logo de início, associado e dialeticamente integrado aos fatores de mutabilidade contextual, de diferença e de novidade (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 98).

Ainda comparando as duas produções, também podemos assinalar no texto 2 uma iniciativa maior, mais afastada do lugar comum, portanto, crítica de Macely, na exposição de suas opiniões, não negligenciando a história e as relações de poder existentes na formação do Brasil: “*Porque o país é **misturado com os negros, os brancos, os indígenas, e os asiáticos***”, “*O Brasil tem um interessante historia. A historia inclui **escravização, miscigenação...***”

Em contrapartida, na produção 1, sua opinião está sucumbida nas avaliações de outrem, as quais são muito generalizadas ou correntes “*Quando meus colegas falaram sobre coisas eles gostam e não gostam eu estava concordo*”. Na produção 2, a aluna realiza uma autocrítica à sua percepção sobre o racismo de outrora “*Sé falso, eu já **perpetuei um estereótipo que foi preconceito***”. Ou seja, é perceptível que ela, ao registrar esse pensamento em seu texto, refletiu sobre os seus pontos de vista de maneira mais consciente. Tal reflexão, provocada e iniciada no debate oral em sala de aula, evidenciada no diálogo que compõe a microcena II, marcou-lhe de tal forma que foi retomada em sua produção escrita. Em síntese, a aluna demonstra melhorar suas habilidades linguístico-discursivas, assim como sua percepção crítica a partir das práticas de problematização e questionamentos do LC.

Enquanto nós discutíamos, eu anotava numa folha as palavras-chave dos erros da turma. Assim, no final da aula, eu pude dar um feedback a eles para que pudessem melhorar suas habilidades comunicativas. Nessa aula, o que mais tiveram dificuldade foi no uso das palavras “negro” e “preto” para se referirem a pessoas, no uso do verbo “trocar”, na pronúncia de algumas palavras como “racismo” e “sutil”, além da compreensão de algumas palavras como “estereótipo”, “injúria”. (RUS|E16|T05|DR)

Fiquei bastante feliz e surpreso com a discussão que a tirinha proporcionou e, principalmente, com a repercussão dela sobre os olhares dos alunos. Várias ideias surgiram. Embora um aluno tenha sido mais resistente quanto aos seus posicionamentos, houve outros que mudaram de percepções, como também outros

que, no final, pareciam mais pensativos, embora sejam mais introspectivos. Que legal! Acho que cumpri com o objetivo da aula. (RUS|E16|T05|DR)

A partir dos excertos acima, interpreto que, apesar de eu ter como um dos propósitos a abertura para a discussão de questões sociais sob o olhar da criticidade em sala de aula, ao mesmo tempo, não me desvencilhei do objetivo da aula de línguas: o aprimoramento linguístico-discursivo dos alunos. Essa ação de permitir que eles se sentissem à vontade para poderem se expressar oralmente e eu reservar os minutos finais da aula para dar uma retroalimentação do que foi produzido linguisticamente por eles, como fiz, vejo-a como uma preocupação não somente com a expansão da consciência crítica, mas também com o tratamento de ordem linguístico-discursiva do que eles vêm produzindo, de maneira real e significativa, no *fluxo verbal da comunicação* (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). A seguir, há os relatos de Camila e Raíssa a respeito do tratamento da língua nas aulas:

Realmente eu gostei muito da maneira que o professor ensinou. As atividades eram inovadoras, criativas, e permitiu a participação máxima. Mais eu gostei maneira que o professor não interrompeu os alunos, mas escreveu se ele cometeu um erro e, em seguida, explicou a todos os erros. Eu comecei usar essa abordagem em minhas aulas de inglês. (RAI|E34|T00|QF)

[...] em cada aula eu aprendi muito. Os métodos que mais me ajudou foram música e conversação. Eu adorei como Rusanil sempre notou nossos erros quando falamos e nós ajudou a corrigir. (CAM|E34|T00|QF)

Foi a primeira vez que eu aprendi um idioma novo na maneira diferente. Sempre aprendi espanhol num jeito bem tradicional, tipo ler e praticar gramática. Essa aula foi nada assim e me deu muita paixão pela língua português e explorar outras maneiras para aprender idiomas. (CAM|E34|T00|QF)

Diante da preocupação de o erro não ser visto como um aspecto negativo, mas como uma oportunidade de crescimento e aprimoramento a partir das experiências que os participantes vivenciaram na língua – pois, segundo Bakhtin/Volochínov (2014, p. 111), os falantes “não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar” – as práticas de LC, nesse sentido, contribuíram com um novo olhar sobre o *como* aprender uma língua, as quais fugiram do “*jeito bem tradicional, tipo ler e praticar gramática*” e, em contrapartida, contemplaram as interações do cotidiano, despertando a empatia pela língua e a vontade para conhecê-la.

4.4 A ressignificação *em curso* da aprendizagem do PLA

Notoriamente, em cada Tema de análise havia discussões indiciadas em outros Temas de forma indireta, isto é, os dados selecionados possuíam traços do que seria/foi analisado com atenção na subseção posterior/anterior em forma de Tema. Porém, isso foi resgatado a partir de novos dados pertencentes a um tema diferente trabalhado durante o curso. Desde o início da promoção do CPE, a intenção era evidenciar a dinamicidade do processo e o leque de possibilidades que as práticas de Letramento Crítico permitem implementar independente do tema de discussão da aula.

A meu ver, essa versatilidade na análise demonstra o quanto todos dos aspectos estão imbricados, amalgamados entre si, rizomáticos, o que dificultou bastante a minha seleção e tratamento dos dados, pois, por um momento, acreditei não conseguir delimitar os espaços de discussão e tampouco ser claro em minhas reflexões. Como é perceptível, esses espaços estão separados por uma linha tênue e porosa. Ou seja, não são atmosferas isoladas e impermeáveis, mas dialógicas, transvazadas, constituídas umas pelas outras. Por isso, eu não poderia organizar as minhas análises de acordo com o tempo cronológico em que as experiências se deram, em razão de que seria difícil compreender a completude do processo, as idas e vindas e as reflexões sobre elas se assim eu as levasse a cabo. Na verdade, os espaços aos quais me refiro não estão nem nunca estiveram separados. Metodologicamente, é que se tem a necessidade para melhor compreender e estudar os acontecimentos selecionados, bem como discorrer sobre eles, como tentei representar imagetivamente na imagem 2 (p. 95). Espero ter conseguido.

Por intermédio das análises, o que as interpretações em cada Tema têm em comum, além do diálogo entre as *conversas* estabelecidas sobre o que pude vivenciar ao longo de uma densa experiência, é o apreço pela busca de alternativas de visões, de perspectivas, de maneiras de ver o mundo, a busca por nenhuma resposta verdadeira, mas a árdua e inquietante busca por outros. – *Outros quem?*, poderia me perguntar o leitor. – *Outros.*, eu insistiria. O que pude sentir é que os outros nos fazem a cada momento um novo-eu. Outros que não conhecemos, outros que estão por vir, outros que estão transitando. Outros. Não é fácil, não é simples e tampouco arbitrário. É provocado. É estimulado.

Mais que tudo isso – e nesse sentido estou valorizando o aprender uma língua – é a reflexão da vida em curso na aprendizagem de uma língua adicional que singulariza a proposta do Letramento Crítico na educação de línguas. No final da pesquisa, passei a

valorizar mais o “aprender” que o “ensinar”. Valorizei a minha debilidade e, com isso, o meu crescimento. Acredito que durante muito tempo estive pensando no que ensinar, como ensinar e por quê ensinar. Não que seja menos importante ou que eu passei a desvalorizá-lo. Não é questão de exclusão de um em detrimento do outro. Caso fosse, seria mais uma perspectiva binária e excludente de entender o processo. Na verdade, eu senti a necessidade de ir por outros caminhos, nem que fosse para ter uma nova perspectiva (que sempre é válida), mas eu precisava de novos trânsitos. Como pesquisador, fui buscá-los.

No final, vim aprendendo a *aprender*, o que aprender, como aprender e por quê aprender. E não particularizo essa reflexão na posição de aluno, mas principalmente como professor e pesquisador. O quanto eu aprendi com meus participantes? O quanto meus alunos aprenderam durante os meses de curso? O quanto nós aprendemos? Eu não sei! E não me sinto desconfortável em dizer que não sei. Talvez o Rusanil de alguns meses atrás se incomodasse com essa resposta. Que alívio! Bom, se insistissem em uma resposta, eu me atreperia a dizer que aprendemos *muito*, como disse Camila em sua produção sobre Corrupção. No final, acredito que não tentamos mensurar a aprendizagem, mas o que nos importou foi a sensação de ter aprendido, de sentir-se diferente, de vivenciar o aprender de maneira diferente, de estudar de forma diferente. De ampliar visões, de ser agentes do nosso próprio aprender.

Essa minha exclamação se reverbera e se consolida em cada aprendizagem dos meus alunos e minhas próprias e fez-se mais latente quando presenciei a apresentação dos trabalhos finais de cada um dos participantes, os quais buscavam reunir a partir da perspectiva deles a experiência de viver esse processo que chegara no fim. Entre muito que foi dito, como reflexo dessas minhas ponderações, tocou-me o relato de Lucas, que pouco pôde participar das aulas no período de greve e pós-greve devido ao seu mestrado, mas que nesse pouco tempo expressou um sentimento que foi compartilhado pelos outros participantes na apresentação desse trabalho, a qual selava o fim do curso. Sentimento esse que não imaginaria que fosse percebido e traduzido em palavras. Interpreto as reflexões deles como uma consciência crítica sobre o seu aprender. Os materiais de algumas apresentações estão no Anexo F (p. 189).

Imagem 9⁸⁴ – Registro da apresentação do trabalho final de Lucas



Fonte: Autor desta dissertação

Imagem 10⁸⁵ – Um dos slides da apresentação do trabalho final de Lucas



Fonte: Autor desta dissertação

[...] para mim, [a experiência foi] muito especial, foi muito interessante **porque a gente... mudou**, teve muita experiência com toda... com o pessoal da disciplina, isso porque **a gente viu diferentes pontos de vista**. Isso tem muito que ver pelo país que a gente vem.... pode ter **pontos de vista muito diferentes**, por exemplo para muitas pessoas pode ser um pato um coelho (ver imagem 8) [...] representa os vários pontos de vista que a gente pode ter, que **a gente vive diferentes temas que a gente viu** [...] e aqui a gente pode ver uma moça ou também pode ver uma mulher velha. [...] É um pouco do que a gente queria mostrar de que... **dependendo do... tipo de cidade, do país que a gente vem**, ele tem o ponto de vista pra tentar de ver a realidade. (LUC|E34|T00|GR)

Nos relatos de Lucas, o que se vê latente é a presença da diferença, de variadas perspectivas que contribuíram no reinventar de nossas práticas em sala de aula, como ele exemplifica nas duas imagens ambíguas que escolheu para comparar e retratar as diversas possibilidades de olhares para o que parece ser transparente aos olhos as quais foram desenvolvidas nas aulas e repercutiram em mudança, segundo ele. Conforme afirma no início do excerto: “*porque a gente... mudou*”.

Poderíamos perguntar, então, de que forma as aulas e o encaminhamento delas contribuíram para esse olhar múltiplo que Lucas ressalta. Em seu discurso ele dá indícios disso quando diz que “*a gente vive diferentes temas que a gente viu*”, ou seja, interpreto que as discussões pautadas em temas refletiram a vida concreta e vivida, não eram discussões à

⁸⁴ Transcrição do que está posto na imagem:

Para você, como foi a experiência de participar do Curso de Português para Estrangeiros?

Foi muito interessante

Pela experiência compartilhada

Os diferentes pontos de vista

⁸⁵ Transcrição do que está posto na imagem:

O que você aprendeu?

Tentar de perder o medo de falar

Me-comunicar

Escrever

parte da realidade, projetadas na possibilidade futurística, mas sim do que eles estavam vivenciando cotidianamente, o hoje. No mesmo excerto, Lucas resgata o traço histórico-social dos nossos posicionamentos “*dependendo do... tipo de cidade, do país que a gente vem, ele tem o ponto de vista pra tentar de ver a realidade*”, dando indício de que esse traço é um elemento constitutivo da nossa forma de pensar. Em outras palavras, Lucas parece dizer que o lugar onde estamos e a nossa história não são elementos acessórios da maneira como atuamos no mundo, mas constituintes e indispensáveis em sua compreensão.

Na apresentação de Lucas, o que mais me surpreendeu positivamente foi o que ele disse ter aprendido durante as aulas (imagem 9). Em nenhum momento, tanto ele quanto os outros alunos citaram conteúdos linguístico-gramaticais como produto de todo o processo que vivenciamos, mas sim o que as aulas lhe puderam trazer para uma maior desenvoltura na língua estudada: “*tentar de perder o medo de falar, me-comunicar, escrever*”. Nesses três pontos apontados por Lucas, acredito que pude desconstruir uma visão estrutural e talvez utópica do ensino-aprendizagem de línguas adicionais – e, nesse caso, de PLA –, são elas: “*não sei falar português*”, “*tenho que falar como os brasileiros*” e “*não sei escrever em português*”.

Lucas, a propósito, já estava há um pouco mais de um ano no Brasil. Apesar de suas dificuldades, expressava-se sim em português, fazia-se sim entender, escrevia sim em português. No entanto, através de um trabalho pautado no Letramento Crítico, ele pôde mudar um pouco esse pensamento, uma vez que pode expressar-se da maneira que gostaria, o que acreditava não fazer satisfatoriamente até o momento e, juntamente com o aperfeiçoamento da habilidade de escritura, atingir os seus interesses iniciais durante o início do curso, os quais eram esses mesmos. Vejamos o que ele escreveu nos questionários inicial e final no que se refere ao seu desejo de participar do curso e os seus impactos na aprendizagem do PLA:

Quero sair do curso aprendendo a escrever, falar, leitura. (LUC|E01|T00|QI)

*Bom ao inicio [do curso era] só um requisito mais que cumprir, mais depois com o tempo o curso signífico um lugar onde **a gente tem confiança em falar sin ter medo a errar, num ambiente de confiança.** (LUC|E34|T00|QF)*

Sara também trouxe essa característica do nosso curso como um espaço promotor da confiança em si para interagir em PLA:

*Este curso de português me ajudou muito com a aprendizagem do idioma, más além disso **me deu confiança em mi mesmo para aprender.** Também mudou meus pensamentos sobre assuntos como corrupção, roupa, etc. (SAR|E34|T00|QF)*

Tanto no relato de Lucas quanto no de Sara está evidente o espaço de abertura ao dizer espontâneo, ao dizer não cerceado, vigiado, policiado, reprimido em busca da expressão em conformidade com a norma ou língua *exemplar*. O espaço da sala de aula de língua adicionais deve reconhecer o erro e as debilidades dos alunos e do próprio professor como intrínsecos ao processo de (des-re)construção do conhecimento. Não estou concebendo, portanto, que o tratamento linguístico-discursivo deve ser descuidado ou imprevidente, pelo contrário, devem ser reavaliadas as posturas de como intervir, por que intervir e para quê intervir.

Em síntese, em busca de uma proposta diferente para o ensino de português como língua adicional, nessa experiência, pude possibilitar *em curso*, isto é, durante as nossas experiências, o desenvolvimento da consciência crítica dos participantes, com um notório aprimoramento linguístico-discursivo nas compreensões orais e leitoras e nas produções orais e escritas, sem desconsiderar os interesses dos alunos ao ingressarem no curso. Com isso, evitamos uma metodologia de recortes de estudo da língua, isto é, que compartimentaliza os momentos de aprendizagem e divide as aulas de acordo com a habilidade desejada a potencializar. Acredito, então, que, mais que desenvolver as habilidades comunicativas dos UFOL, pudemos desenvolver pessoas, mentes questionadoras e conhecimentos em que “nenhum aspecto seu era verdadeiro e indiscutível” (BAKHTIN, 2014, p. 83).

Na próxima seção, realizo as considerações finais desta dissertação, resgatando os objetivos e as perguntas norteadoras deste trabalho. No entanto, diferentemente do que se costuma encontrar na redação desse tipo de seção, trago a diálogo as vozes dos alunos participantes por meio de recortes de dados a fim de que construam comigo o desfecho dessa experiência que juntos vivenciamos. Vejo nisso a oportunidade de não só considerar a colaboração do outro que constituiu este trabalho, senão de evidenciar o diálogo que se fez desde o princípio e de romper de alguma maneira a voz e a perspectiva hegemônica do pesquisador na finalização de seu trabalho.

5 NUESTRAS TRANSITORY REFLEXÕES

À primeira vista, é passível de estranhamento o título desta seção. Primeiramente, porque há signos (na perspectiva bakhtiniana) que não são próprios da língua portuguesa: *nuestra*⁸⁶ e *transitory*⁸⁷. Depois, porque trago o possessivo *nossa* para indicar a finalização da discussão sobre o trabalho que eu desenvolvi.

Sobre o primeiro ponto, como pude problematizar durante este trabalho, a língua portuguesa não esteve e não poderia estar sozinha no processo pelo qual os participantes e eu vivenciamos por justamente possuímos experiências em outras línguas. Sendo assim, estiveram presentes o espanhol, o inglês e o português, ora como línguas maternas, ora como línguas adicionais. Com a elaboração desse título, busquei valorizar todas essas experiências, evidenciando as nossas práticas translíngues (ZOLIN-VESZ, 2014) e transglóssicas (COX; ASSIS-PETERSON, 2007) em que as línguas estavam em contato, (des-re)construindo conhecimentos. Por meio desse contato, constituíam-se novos sentidos em uma complexa, flexível e híbrida rede. Devido a isso, senti a necessidade de registrar esse trânsito de saberes e vivências.

No que tange o segundo ponto, a possível estranheza no uso do marcador *nossa*, acredito que esse pensamento fortemente se assoma porque, desde o princípio, na seção introdutória, eu elucidei a minha escolha de redigir esta dissertação na primeira pessoa do singular. Seria, então, paradoxal de minha parte? De quem seriam, afinal, essas considerações? Como também aclarei no início deste trabalho, uma das significações do uso do *nós* como forma de expressão nesta pesquisa representa as vozes dos sujeitos participantes dela entre os quais me incluí. É esse sentido que o possessivo representa. Ao traduzir o título desta seção, temos: *Nossas transitórias reflexões* (até quando sejam ressignificadas).

Mas... por que isso?

Comumente, nas pesquisas acadêmicas que tive a oportunidade de ler, o discurso do pesquisador, o *eu*, distingue-se sobre os demais participantes e a sua voz impera como veredito para realizar o desfecho do trabalho a fim de outorgar uma conclusão. Parece-me que assim todas as vozes que se uniram e tiveram lugar noutro momento saem do palco para o brilho final do pesquisador. Resolvi refletir sobre isso. Por que somente a minha voz terá lugar nesta seção? *O trabalho que eu desenvolvi*, como iniciei há pouco, não foi realizado

⁸⁶ Traduz-se como *nossas* em língua portuguesa.

⁸⁷ Pode ser traduzido como *transitórias, momentâneas, provisórias, temporárias* em língua portuguesa.

sozinho ou de maneira independente. Sem os participantes da pesquisa, eu não poderia ter levado a cabo todo esse processo. Então, por que desconsiderá-los ou apagar a sua voz na seção que registra a conclusão desse processo, o qual foi coletivo? Penso, então, que é de minha responsabilidade trazer aqui a diálogo as vozes daqueles que muito contribuíram para o desdobramento desta pesquisa. Caso contrário, acredito que seria incoerente com o que postulei durante todas essas páginas: a importância e valorização do outro, principalmente dos participantes da minha pesquisa. Então resolvi fazer diferente. Quem melhor poderia narrar sobre o processo de aprender PLA se não os próprios participantes?

Embora a minha voz ainda seja preponderante por até então ser eco da interpretação pela que resolvi me enveredar, essa foi a mais satisfatória maneira que encontrei para privilegiar e dar lugar às vozes dos meus participantes, aqueles que muito colaboraram com a minha pesquisa e que comigo constituíram este trabalho. Essas outras vozes corporificarão os sentidos que eles e eu acreditamos que essa experiência nos proporcionou para a aprendizagem de PLA. Consequentemente, os resultados da pesquisa. Como sabiamente escreveu Gallo (2016, p. 69), “Todo projeto é coletivo. Todo valor é coletivo. Todo fracasso também”. Portanto, essas são as *nossas considerações*. De Camila, Isabel, Lucas, Macely, Orlando, Sara, Raíssa e minha. Ou seja, numa alternância de vozes, descreveremos o nosso processo de ensinar-e-aprender o PLA. Para isso, selecionei alguns excertos de relatos feitos nas entrevistas – um dos instrumentos de coleta de dados –, as quais foram realizadas com os meus participantes no final do CPE, com o propósito de que refletíssemos sobre o nosso curso. Nesse caso, esta seção, ainda que a fim de conclusão, também tem um caráter interpretativo de dados.

Como professor-pesquisador, ao olhar para trás e refletir sobre os caminhos pelos quais percorri para dar início ao CPE, articular a sua continuidade e efetivar a minha proposta de construir um espaço de estudo do PLA em que não só tivéssemos como propósito o aprimoramento linguístico-discursivo, mas também o desenvolvimento de alternativas em prol da consciência crítica, vêm-me à cabeça três adjetivos com os quais poderia qualificar esse processo: desafiador, resistente e ousado. Desafiador porque eu estava imergindo em uma atmosfera que eu não conhecia, mas que me instigava; resistente porque foram muitos obstáculos, principalmente de logística e assiduidade, que sugeriram para que déssemos seguimento ao curso; e ousado porque, dentro das minhas possibilidades, conjugadas com a autonomia docente que o Projeto Casas de Cultura no Campus me proporcionou, pude germinar um *novo* fazer. Apesar de todos os frutos que essa experiência proporcionou aos

meus participantes e a mim, foram muitos os impasses para que pudéssemos avançar com o curso e com a pesquisa.

A greve dos professores universitários de 2015 que interferiu diretamente no cronograma do CPE e na presença dos alunos durante as aulas do período pós-greve, no qual se deu a pesquisa; o planejamento paulatino das aulas do CPE que me tomava muito tempo para pensá-los e adequá-los à realidade que eu encontrei e que me propus a construir formas alternativas de estudar o PLA, principalmente aquelas que ocorreram fora da sala de aula; as numerosas e difíceis leituras teóricas que realizei, inclusive em inglês – língua que não domino – para entender melhor o que estava me dispondo a fazer e o que poderia fazer; as incontáveis horas de dedicação à escuta de áudios, às transcrições dos mesmos, à análise de dados de diversos instrumentos, à criação dos temas de análise, enfim, tudo isso esteve presente nos bastidores. Um árduo e importante trabalho que deve ser levado em conta. Fazer pesquisa, mais que um ato de responsabilidade, é um compromisso social com aqueles que por meio deste trabalho podem contribuir com práticas docentes menos amadoras e mais reflexivas.

Foram quase nove meses de curso com os meus participantes nesta pesquisa estudados. Muitas experiências, por uma questão de seleção e tempo que a pesquisa acadêmica requer, não foram contempladas neste texto. Então, mais uma vez, saliento que este trabalho é apenas um recorte do pudemos vivenciar durante esses meses de rica aprendizagem. Minha finalidade foi mostrar uma das possíveis maneiras de enxergar e entender esse processo, não os esgotar aqui.

Esclarecida a formatação desta seção, convido-lhe novamente a recordar as minhas questões de pesquisa:

- Quais foram os elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de PLA que meus alunos e eu vivenciamos à luz do Letramento Crítico?
- Como os elementos constitutivos contribuíram (ou não) no nosso processo de ensino-aprendizagem de PLA sob a perspectiva do Letramento Crítico?

Antes de tudo, acredito que o fato de ter existido um curso na Ufal que contemplasse as necessidades dos universitários falantes de outras línguas no que se refere ao aprimoramento das habilidades comunicativas em língua portuguesa já foi um avanço muito relevante em nossa universidade, uma vez que ela não contava até então com um projeto

desse tipo. Demos atenção ao que até aquele momento era marginal. Não só aqui, na Ufal, mas em outras instituições pelo país. Nas palavras de Sara:

Bom, para mim, foi uma experiência ótima, e não esperei ter essa oportunidade porque eu fiz o programa Fullbright aqui no ano passado, e a maioria das universidades não têm português para estrangeiros, então a maioria das pessoas do meu programa não têm essa chance, então eu sinto que tive muita sorte nisso, e também fiz um curso de português em Belém do Pará no ano passado e foi bem diferente porque foi mais gramática, um livro... esse curso me pareceu interessante também, mas eu não tive tantas oportunidades de discutir temas diferentes e aprender o vocabulário no contexto mesmo. (SAR|E34|T00|ES)

No entanto, como ressaltai ao longo da dissertação, mais que proporcionar um estudo linguístico-discursivo em e do português, concomitantemente, meu objetivo era aliar essa necessidade à formação cidadã-crítica, isto é, sem desconsiderar o estudo da(s) cultura(s), a problematização de questões sociais, o tratamento de aspectos da vida cotidiana, enfim, sem desdenhar de práticas que contemplem a vida vivida. Com isso, não penso que trouxemos uma nova cara à língua portuguesa, penso que reconhecemos e valorizamos o que está imbricado a ela, sem negligenciar a sua natureza social. Estudar línguas é compreender o mundo e atuar nele por meio das diversas linguagens.

Esse caráter social que demos às aulas de português foi percebido e enaltecido por todos os participantes, como se percebe na fala anterior de Sara, o que eles normalmente se referem como *aula de cultura*. Vejamos os relatos dos outros participantes:

[...] Fora dessa aula, eu nunca tive uma aula de cultura do Brasil, eu acho que aprender um idioma sem entender uma cultura não tem graça, é como para os alunos aqui [da Faculdade de Letras], e se eles só querem aprender inglês, sem... não necessariamente viajar, mas sem conversar com uma pessoa de fora, eu não entendo porque você quer aprender. Pra mim, é importante aprender um idioma pra conectar com outra cultura não só sobre falar, só ter um trabalho, então, com essa aula, a gente teve a oportunidade de saber sobre a história do Brasil, e como as relações muda do passado até agora como a gente falou sobre o racismo, o sexismo como está mudando agora e como muda entre gerações também. Pra gente é muito importante aprender um idioma. Sem contexto, pra mim não é divertido não. (CAM|E34|T00|ES)

[...] Pra mim, eu acho que aprendi mais coisas sobre a cultura brasileira, né? As vidas das pessoas e também sobre dia a dia das pessoas... Então, pra mim tudo foi ótimo porque quando eu morei aqui [na Bahia] em 2013, eu não aprendi muito sobre a cultura, sobre vidas normais, né? Eu só aprendi coisas básicas, mas nesse momento, eu acho que eu aprendi mais sobre vida, sobre cultura, sobre gramática, isso ajudou muito. [...] [No curso na Bahia, em 2013] Eu só aprendi coisas básicas, tipo verbo ser, tipo estar, os vocabulários, mas nada mui... eu não aprendi nada na verdade, eu acho que pra mim eu tinha vergonha, né?, nessa época, eu não queria falar muito, então, quando eu estava nessa aulas, eu só queria... passar um momento, e vou pra casa depois. Eu não queria ficar lá porque eu tinha vergonha

*para falar, né?, então, por isso, eu acho que não aprendi muito, né? [...] **Eu queria aprender sobre cultura brasileira.** (MAC|E34|T00|ES)*

*[...] Eu fiz o Celpe-Bras esse ano e você me ajudou muito com eso porque cada vez a gente recebeu um feedback muito valorizado... porque eu sempre gostei quando botou uma marca e devolveu pra gente, **a gente teve a oportunidade de pensar o quê? Como é que seria?, aí você aprende a corrigir o seu próprio trabalho** [...] As minhas ideias ficaram mais fluídas porque eu lembro ao começo quando você mandou a gente escrever alguma coisa, eu fiquei “nossa, como vou escrever?” [...] e, depois de ter essas oportunidades de cada vez ver o que a gente pode melhorar e trabalhar mais nisso, **acho que a minha escrita melhorou muito e estou escrevendo mais e elaborando ideias mais complexas que acho que veio da aula que a gente discutou coisas mais profundas, também acho que ter essas discussões mais profundas vale a pena muito** [...] (SAR|E34|T00|ES)*

*[...] Eu gostei dessas ideias... **eu não achei “ah, eu quero falar sobre corrupção... nossas vidas diárias”, mas gostei do tema muito.** [...] **Mas as aulas não eram sobre gramática, mas aprendi muito da gramática** porque quando a gente tem perguntas, você nos ajuda com a gramática, e tem atividades, e eu gosto que a final das aulas você coloca todas as palavras que a gente fala errado porque ajuda, por exemplo, se eu não falo errado, mas é de alguém, de outra pessoa, me ajuda [...] (RAI|E34|T00|ES)*

*[...] Eu achei muito legal porque a gente tá tentando de pular **novas coisas que não são de um curso muito estandarizado**, não?, a gente ha visto muita coisa, por exemplo, a escrita, falar, a gente fica mais à vontade, mais na confiança. (LUC|E34|T00|ES)*

*[...] Eu queria falar, entender o português primeiro, e conhecer a lingua... a profundidade, ou seja, não só a escrita, a fala, senão **também conhecer a cultura do Brasil pra mim é muito importante isso.** [...] **O curso foi se ajustando aos interesses de as pessoas**, lembro que você fazia com que a gente sugiera temas pra você preparar as classes, tendo em cuenta os interesses dos alunos, foi muito interessante. (ISA|E34|T00|ES)*

*As coisas importantes que estudei no curso é **através dos debates**, através de alguma apresentação que eu tentei pra apresentar, **tentar falar um pouco da história daqui, e a gente debate muita a coisa do cultura, que que acontece na sociedade.** Assim, pra mim, porque é muito... muito bom porque aprendi bastante sobre as coisas e também corrige, né?, o professor corrige o que que falei. (OTA|E24|T00|ES)*

Nos relatos acima, é recorrente a sinalização de que aprenderam bastante sobre a cultura brasileira, no entanto, sem desvencilhar da aprendizagem linguística do PLA, isto é, do aprimoramento linguístico-discursivo do português.

Esse caminhar de mãos dadas entre o linguístico e o cultural contribui não só para o mero conhecimento dos costumes, hábitos e os falares brasileiros, mas incidiram na expressão dos alunos. Ao me referir a *expressão*, estou fazendo alusão a posicionamentos críticos. Por meio das aulas baseadas em temas – os quais os alunos puderam sugerir –, os participantes puderam revisitar as suas certezas e questionar-se:

*[...] **Eu não sei se eu mudei como eu percibo as coisas**, todas as coisas, mas **me ajudaram com certeza para pensar as minhas opiniões**, e foi legal também porque nossas aulas têm pessoas de várias nacionalidades de todo o mundo, só (risos) as*

que eu participei havia geralmente pessoas dos Estados Unidos (risos), mas ainda a gente tem perspectivas bem diferentes. Então, isso foi legal também. **Talvez não mudei a minha conceptualização, meus pensamentos, mas me ajudaram analisar mais** ou me ajudaram... **porque às vezes mudei, sim...** mas também às vezes eu... não sei com dizer... como **fortalecer**... porque “ah, eu não concordo com isso, mas concordo com isso”, ou talvez não mudei, **mas outra pessoa falava o que não pensei antes**, então “ah, também concordo com isso”. [...] Ainda não concordo com todas as opiniões (risos), mais ainda **eu gostou de escutar as outras opiniões, e também acho que é importante porque todo mundo não vai ter e não deve ter a mesma perspectiva que eu.** [...] **E as aulas me ajudaram para defender as minhas opiniões, né?, acho que isso é [mais] importante que a aula só “Ah, sim, sim, concordo!”** (risos). (RAI|E34|T00|ES)

Eu faltei muito a aula, e esse... problema meu, então eu acho que quando eu seguir o curso diretamente eu acho que vou melhorar um pouco... só porque eu faltei muito a aula por causa das minhas aulas no curso. [...]. Alguma parte melhorou um pouco, como eu falei que... faltei muito as aulas, meu caso, por isso, eu... mudou alguma parte só, muito não... pratico muito em casa porque tenho os meus amigos que a gente conversa aí, melhorar... eu lembrei umas coisas que a gente fala aqui [...]. **A gente debate aqui muitos problemas sociais, então eu... normalmente a gente lá fora ouviu os debates das pessoas sobre problemas, principalmente no Brasil, assim... às vezes eu não entendi “Que isso? Eles estão debatendo...? Por quê eles falam sobre isso...”** Mas, na aula, você dá um modo... o problema sobre preconceito, que acontece sobre o preconceito no Brasil, então... eu comecei a entender o assunto que as pessoas debatem fora. [...] Por exemplo, você... primeira aula falou sobre o ônibus lotado [...] (ORL|E34|T00|ES)

...puderam mudar de perspectiva:

Pra mim, eu falei sobre o preconceito, a aula de preconceito, isso com certeza **ajudou muito com mudando as minhas opiniões**, e também quando a gente falou sobre urbanismo... e transporte [...] Eu falei a minha experiência com essa aula no documento [questionário final] que você mandou pra gente porque **a minha opinião mudei depois da aula, lembra?** Eu falei “eu acho que isso é racismo...” porque ele se gosta, né? Depois eu pensei: “Macely, ele tem que gosta a cor dele, né? Ele gosta isso, né?” **Por isso, eu mudei a minha opinião.** (MAC|E34|T00|ES)

...puderam sair do âmbito da superficialidade das discussões, embora tenha sido um trabalho nada simples:

[...] Eu achei que as aulas de português aqui era só para turistas, então, eu achei que as aulas eram muito legais também porque ajudou muito, por exemplo, já sabia como falar coisas... por exemplo, quando eu vou fazer compras na supermercado ou pra pegar ônibus, coisas que eu sempre preciso fazer durante o dia, né?, **mas pra mim foi mais difícil para falar sobre os temas assim... sexismo, machismo, corrupção, mas eu gosto de falar sobre isso, mas em português eu fiquei mais quieta porque foi mais difícil para expressar meus opiniões porque não tenho muitas oportunidades para praticar bem, né?, então as aulas me ajudaram muito.** [...] Me ajudou com a gramática, **mas também me ajudou a falar mais profundo, mais para discutir e expressar as minhas opiniões...** e ainda tenho problemas, ainda não falo fluente (risos), mas é bom porque também **me ajuda me sentir mais cômoda para expressar coisas assim.** Porque eu gosto de conversar sobre temas assim com meus amigos, outras pessoas, mas, **antes do curso, ficava com mais dificuldades para expressar porque queria dizer algo, mas só conseguia pensar**

isso em inglês (risos). Fiquei quieta porque não podia expressar em português mesmo. (RAI|E34|T00|ES)

...puderam se expressar sem receio de cerceamento por não dominar todos os aspectos da linguagem oral e/ou escrita em PLA:

[...] Uma das coisas que eu acho [boa] foi de fato poder falar, de me comunicar com as demais pessoas, eu vi de que... bom, vi e também meus amigos disseram ver a mim de que eu tinha certa evolução nisso, então isso foi o que... pra mim... foi de melhor... pra vir mais seguido para o curso sem sentir a obrigação. (LUC|E34|T00|ES)

*Seu estilo de trabalho é adaptativo, você logrou muito bem isso. [...] Uma maneira própria que você teve que todo mundo saiu do seu curso falando português, **misso Lucas que é tímido, você logrou encender a sua chispa para poder pegar e entender o português.** (ISA|E34|T00|ES)*

...puderam respeitar a contribuição e a perspectiva do outro, mesmo que contrária à sua, reconhecendo, assim, a diversidade de opiniões e os valores que as circundam:

[...] As diferentes discussões que a gente teve pra mim foi muito legal porque isso fez com que a minha mente ficara mais aberta porque, se a gente tem um pensamento muito fechado, um modo de pensar, a gente escuta diferentes ponto de vista, a gente tem uma... diversidade de conceitos que tem as diferentes pessoas, e também isso ajuda a entender o tipo de cultura. [...] A gente pudo ver diferentes pontos de vista dos companheiros que eles têm diferentes maneiras de pensar em comparação a que eu tenho. [...] Eu vejo positivo porque estamos em um país livre e cada qual tem seu modo de pensar e pode expor. [...] Eu acho que favoreceu foi muito os temas que a gente tocou, que a gente propor, e também eu acho também a multinacionalidade que teve a gente no curso, acho que isso fez que o curso ficara mais rico quanto a compartilhar modo de pensar. (LUC|E34|T00|ES)

...e até mesmo puderam gerar uma identificação com o curso e, com ela, a vontade de participar das aulas e aprender PLA:

Bom, eu vou ser honesto: O curso, primeiramente, eu vi como um requisito que tinha que fazer, mas o requisito com o tempo foi mudando, foi mudando porque... a gente foi aprendendo mais coisas, foi tentando de... bom, aprendendo as coisas, isso serviu muito pra mim pra o... ainda tenho problema, mas um pouco pra falar, pra tentar de... me comunicar com as demais pessoas, eu acho que o curso facilitou muito pra minha pessoa...eu sei porque tenho meus amigos [que] falaram pra mim de que um pouco da evolução que eu tive do início do ano até agora, como o curso que a gente tem, isso foi que ajudou muito pra evolução enquanto à fala e à escrita. (LUC|E34|T00|ES)

...puderam se sentir como agentes do seu próprio processo de aprender PLA:

Eu gostei como você compartilhou o curso com a gente, não foi só o que você queria discutir e cumprir e tal, foi o que você... Você perguntou pra gente “Vai falar sobre o quê? Vocês têm dúvidas sobre o quê?” Então, acho que todos fomos... fomos construindo o curso, juntos, e acho que por eso a gente sentiu parte do curso em vez de ter um professor que tipo fica só do tipo “ah, eu só... eu tenho mais poder, então vou ensinar vocês e tal”, eu acho que a gente compartilhou tudo. (SAR|E34|T00|ES)

...puderam perceber seus aprimoramentos de ordem linguístico-discursiva e crítica:

[...] [Melhorei] Muito, e também todo mundo percebe. Meus companheiros [de trabalho] falam que melhorei muito meu português. [...] Assim, cada um com seu jeito, é muito interessante. [...] Eu fiz uma carreira de ingenieria, eu trabalho tecnologia, antes trabalhava num banco, estive sempre muito vinculado a (trecho inaudível), mas também a las artes, às artes também, então eu gosto eso, gosto ficar tudo diferente ao que eu faço normalmente agora, então a diversidad pra mim é importante... ficar com gente que sea muito diferente a eu, pra mim, é muito enriquecedor, é muito legal. (ISA|E34|T00|ES)

Bom, uma das melhores explicação, desde meu parecer, a experiência com meus amigos [fora do curso] de que eles no início olharam de que meu português não era muito bom. Por exemplo, depois eles falaram pra mim de que agora eles entendem muito melhor o que eu quero falar ou quiser. Porque antigamente sobretendiam o que eu queria falar, mas agora têm mais certeza do que eu tô falando. Eu acho que isso pode ser uma boa, tipo, de avaliar meu aprendizagem com o português. (LUC|E34|T00|ES)

...puderam compartilhar uma alternativa de aprender PLA que fugisse da *receita*, do lugar comum, do já conhecido:

Eu acho que as coisas que a gente tá vendo agora ou que viu agora são um pouco diferente em comparação ao anterior curso [livre, de curta duração que houve na Ufal]. O curso tinha mais uma espécie de receita, tinha que seguir certos passos; en cambio que a gente tem outro sistema de aprendizagem que eu acho muito melhor. Por exemplo, de... não sistema estruturado, mas um sistema que, de minha percepção, tá dando um bom resultado. Por exemplo, a gente vê o erro que tem. Em realidade, você mostra o erro que a gente tem e como a gente pode melhorar. (LUC|E24|T00|ES)

...puderam vivenciar outros espaços que não fossem a sala de aula tradicional:

Eu gostei muito quando a gente tinha aula fora da aula, também gostei muito da metodologia porque você prepara coisas bem diferentes para a gente fazer, não sempre a mesma coisa, eu gosto que usa muito jogo, videos, música, coisas diferentes, acho que isso é bem legal. E também gosto que a gente precisa participar muito... passiva, né?... Não só pra escutar, para ver, [mas] para ver, discutir, para participar. (RAI|E34|T00|ES)

[...] Eu sempre tô curiosa de aprender com os temas polêmicos no país. Por exemplo, quando eu tava morando na Espanha, assisti uma aula só de debate, a gente tem que debater aborto, o voto, sexismo, corrupção...bem parecido com aqui, mas essa aula era mais de escrever, não de falar tanto, e também a gente nunca

tinha aula fora da universidade. Acho que quando você sai da aula, você pode ver o contexto actuais, então eu gostei como a mistura de ler e escrever aqui, e também ir fora... não sei, mudar um pouquinho o ambiente. (CAM|E34|T00|ES)

...puderam aprender questões diferentes, de modos diferentes, na companhia de pessoas com diferentes dificuldades:

Eu gosto de aprender o língua português misturado com a língua brasileira, eu acho que não só aprendi a gramática, ler, escrever, mas temas sobre o Brasil, mas também das perspectivas dos outros estrangeiros, eu acho que para mim era bem legal. [...] Também eu gostei porque a nossa aula tinha muitos níveis, mas a gente combinou tranquilamente, e pra mim eu fiquei com surpresa porque no começo era difícil porque eu pensei “Ah, vocês estão tão avançados, como é que vou conseguir entender, aprender?”. Mas depois, umas duas, três aulas... eu consegui de falar. E eu acho que aprendi muito de ouvir os outros estrangeiros falando português. Porque... como você falou, não é que a gente tem que ter um sotaque perfeito, um vocabulário perfeito, também pode ser quando você está escutando as outra pessoas e pensar “Ah, eu entendo ele, então pode ser que todo mundo vai me entender em português também!” No começo você vai pensar “ah, que é chato, a minha pronúnciação é tão horrível, mas com o tempo, escutando as outras pessoas, e como eles... sim, eles erram também, mas você vai entender. Acho que a combinação com os outros estrangeiros tive mais confiança pra falar. (CAM|E34|T00|ES)

...puderam melhorar as diversas habilidades comunicativas, inclusive a de produção oral, sem a necessidade de dependermos de um material didático específico, mas das nossas experiências. Reais e concretas:

[...] Mas as coisas que eu melhorei, a pronúnciação que, não sei, antes, eu não poderia pegar o nasal. Para mim, foi algo que eu podia ouvir claramente, mas não podia reproduzir, mas agora eu sei que tô falando “caZa” em vez de “caSSA”, coisas assim, coisas pequenas, mas que ajudam muito. Acho que também o ritmo, tipo a velocidade que eu falo, eu vejo que agora eu tô falando mais rápido (risos), e também, não sei, o vocabulário porque até hoje eu não tenho um livro de português, então todo o vocabulário vem de conversações e dessa aula, só. Então acho que chegar aqui [no Brasil] e nunca tive uma aula de português, nem um livro, nem um... não sei... ajuda de online e falar agora é... impressionante. (CAM|E34|T00|ES)

...puderam aprender uma língua real, na *comunicação discursiva viva* (BAKHTIN, 2014), em que o tratamento linguístico-discursivo era situado e presente em todas as aulas:

Eu acho que era (foi) bom falar muito, muito, muito, e aprender as regras gramaticas depois. Por exemplo, eu notei muito sobre o Subjuntivo sobre a maneira que vocês estavam falando, não assim que você escreveu uma coisa, e anotando, e eu memorizei. Eu acho que aí é melhor porque eu, com o espanhol, eu aprendi todas as regras, mas eu não sabia quais contextos pra usar, mas agora é o contrário, sei os contextos e eu tô aprendendo as regras depois, mas quando eu falo, eu quase

nunca erro com o subjuntivo porque estou falando como vocês, como os brasileiros. (CAM|E24|T00|ES)

Eu nunca queria um livro, nada deso na aula, nunca. E gostei muito dos temas porque com temas a gente aprendeu muito vocabulário no contexto que eu gravei mais porque foi dentro do contexto. [...] A gente viu muita gramática também quando você estava corrigindo, então eso foi espaço, como hoje, a gente discutou o quê? Quase duas horas de só gramática, corrigindo, então eso é um espaço também onde a gente teve muito, muito, e foi legal. Eu acho que aprendi mais com a escrita, porque você recebe um feedback e pra mim quando algo tá no papel e tô vendo... não sei porquê, mas eu gravo na mente. E também quando você corrigiu a gente depois de falar porque, sempre que eu fico sabendo que algo tá errado o que eu falei, eu “ah, quero lembrar eso!”, e é difícil achar eso aqui na sociedade porque muitas vezes as pessoas não querem corrigir a gente pra não ofender. Acho que isso me ajudou muito. (SAR|E24|T00|ES)

Apesar de tudo isso, aprender não é um processo nada fácil, exige-nos muito. Como Camila enfatizou, é um *processo bipolar, demorado, cansativo e frustrante*. E conforme Macely realça, é *difícil e demorado*. Ainda assim, é *normal* também, isto é, constitutivo do ensinar-e-aprender:

[...] Como eu falei no começo, eu tava tão perdida, não entendi nada e nada de nossa aula, mas ao final, como depois três aulas, eu consegui, só que no começo eu tava tão frustrada, e eu senti meio “ah, eu nunca vou aprender português”. Mas eu acho isso é muita coisa minha porque eu tô... bom, na verdade porque pra mim é tão difícil aprender idiomas que no começo eu sempre tô tão pessimista, negativa, mas eu sei que vai passar. [...] E se eu vou pensar “ah, eu posso aprender sozinha e fazer eso e eso” não vou vir a essa aula porque vou pensar que é tão fácil. Mas como é tão difícil aprender português, eu sabia que eu preciso dessa aula. [...] É um processo bipolar (risos), tem dias que eu penso “Uau! Parece que todo mundo me entende agora e, uau!, que talvez que eu não sou tão de fora aqui”, mas também tem dias que eu tô no táxi e eu falo “Ah, [Avenida] João Davino” e eles “OI?!? Você vai pra onde, hein?” Que eles não entendem nada, então eu acho que sempre vai... não sei... mudar, mas isso é um processo normal. [...] Eu sei que vai ter dias que o seu cérebro cansa e não quer falar português, mas tem outros dias maravilhosos também. (CAM|E24|T00|ES)

[...] Acho que, pra mim, eu posso explicar coisas mais, por exemplo, quando eu cheguei aqui, acho que na verdade foi mais difícil pra mim colocar as palavras e falar uma sentença correta. Por exemplo, tô falando agora, muitos problemas falando agora, mas quando eu cheguei tinha que parar, e pensa, e parar, e pensa. Agora, eu penso que posso falar mais fluído. Porque, com certeza, a aula ajudou muito, e não tenho vergonha para falar mais. Às vezes, eu tenho dificuldades, com certeza, porque sou uma estrangeira. Eu tô muito feliz porque aprendi a falar um pouquinho (risos). [...] Graças a Deus, por causa da aula, eu aprendi muito, aprendi como falar mais. [...] Agora eu falo mais na rua, falo mais com as pessoas da minha aula de dança afro, então, eu tô falando português. [...] Eu acho que o processo pra mim foi meio difícil, ainda é difícil porque a língua inglesa é totalmente diferente, então, às vezes, com certeza, eu penso em inglês [...] Acho que o processo demorou muito pra mim. Imagina, lembra... eu falei, eu morei em Salvador, no Brasil, em 2013, dois anos atrás, eu morei por 6 meses, não aprendi muito, e agora por 8 meses, vai ser nove, né?, próxima semana, então, demorou muito para falar assim. (MAC|E24|T00|ES)

Diante dos depoimentos dos participantes, admito que também não foi fácil para mim. Quando dei início à ideia de ofertar um curso de português para UFOL, a princípio, eu tive muito receio porque eu não imaginava o que estava por vir. Inquietantemente, tinha medo de que a maioria dos meus alunos tivesse o inglês como língua materna por não dominar essa língua. Como eu iria lidar com eles? Conforme já havia registrado nesta dissertação, somente conheço o espanhol como língua adicional, então seria mais cômodo para mim se os meus alunos fossem hispanofalantes, como foi a minha experiência no México. Veio-me então o desafio: a maioria dos alunos matriculados e assíduos era dos Estados Unidos, país esse que eu tinha uma estranha ojeriza. Era um pré-conceito e um estereótipo que eu precisava redesenhar e entender as suas razões ou não conseguiria fazer um bom trabalho. Eu precisava me abrir às possibilidades, ao novo, ao diferente. Eu precisava conhecer. Vejamos o relato que eu fiz à Sara durante a entrevista que fiz com ela:

Como eu falei pra Camila também, eu cresci muito como professor, não só como professor, mas como pessoa porque eu tinha um estereótipo totalmente diferente dos Estados Unidos, e vendo vocês, que foi a maioria de vocês dos Estados Unidos... foi um tapa na cara do destino, sabe? Foi porque eu nunca pensei em minha cabeça... “Não quero conhecer ninguém dos Estados Unidos, eles são arrogantes, eles são assim”, então eu mesmo tinha um estereótipo, e vocês, assim, como pessoas diferentes, com personalidades diferentes, até fisicamente diferentes, de cidades diferentes, então, assim, “Minha gente, como eu pude pensar dessa forma dos Estados Unidos?” Então, acho que foi uma repulsa minha ao inglês, aos Estados Unidos, então aprendi bastante... justamente... e assim pude conhecer mais um pouco da cultura de vocês, que vocês compartilharam várias experiências. “Minha gente, isso ocorre?” E que eu não conhecia. Na verdade, eu mostrei um pouco da minha, vocês mostraram um pouco da de vocês, e a gente foi dialogando. [...] Tudo de novo que hoje eu sei dos Estados Unidos eu aprendi com vocês. A imagem que eu tinha dos Estados Unidos não era boa, de verdade. (RUS|E24|T00|ES)

No fim do processo, acredito que a pessoa que mais se modificou fui eu. Analisar-me constantemente, ouvir por meio dos inúmeros áudios gravados o que poderia ter feito e não fiz, as minhas falhas, as minhas dificuldades... não foi uma tarefa nada fácil, como pude registrar em alguns momentos das análises. Mas que bom que eu pude enxergar as minhas lacunas ou, melhor, minhas imperfeições e refletir sobre elas. Mesmo após a regência das aulas, mediante a discussão de diversos textos acadêmicos durante os encontros no programa de pós-graduação, ao revistar cada prática feita no decorrer da coleta de dados, eu estava em constante repensar sobre minhas ações e de que maneira eu poderia melhorar o meu fazer.

Como contemporâneos professores de línguas, em minha compreensão, apoiando-me em Niederauer (2010), numa perspectiva também bakhtiniana, o tratamento de cultura(s) não pode – e nunca deveria – estar desprendido do ensino de línguas, pois o conteúdo cultural e

ideológico lhe é transcendente, não imanente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014). Por isso, se faz necessária uma postura crítica em sala de aula, isto é, a promulgação de um espaço de compartilhamento de experiências no qual efetivamente viabilizemos oportunidades e proporcionemos diversas possibilidades de interpretação e compreensão do mundo. Quero encorajar, então, os professores, independentemente da área em que atuem, a fazer diferente dentro dos seus limites e possibilidades, que sejamos ousados e que reconheçamos que estamos lidando com pessoas, que carregam histórias e diferentes estilos de aprendizagem. Que a força motriz de nosso trabalho seja o incômodo, como foi para mim.

Ademais, destaco a importância de que reforcemos nas aulas de línguas a necessidade de ampliar e/ou questionar olhares sobre o que nos rodeia e, conseqüentemente, que não sejamos omissos à heterogeneidade, à diversidade e à pluralidade que estão tão presentes nas sociedades, ultrapassando fronteiras não só territoriais, mas de perspectivas pessoais, comunitárias e globais (MONTE MÓR, 2010, 2012).

Para finalizar, trago um último relato, de Macely, no qual ela me agradece pelas aulas que tivemos. O que mais me chama a atenção nele são dois aspectos que penso ser relevantes na formação docente: a preparação do professor – que provém de muito estudo – e o sentimento de querer ajudar o outro, de carregar consigo o compromisso. Creio que esses são impulsos que nos provocam a mudança e o respeito ao outro em direção a um ensino menos amador.

*Eu só quero falar obrigado por tudo, eu adorei a aula com você, você é um ótimo professor, espero que você vá continuar dando aulas de português com estrangeiros, porque eles precisam da sua ajuda. **Você fica bem preparado todos os dias, todas as aulas, você está bem preparado.** E também quando a gente não faz a tarefa, ainda você fica feliz, escrevi isso também no questionário. **Porque é bom ter um professor que sempre fica feliz para ajudar pessoas, então eu quero agradecer você.** (MAC|E24|T00|ES)*

Com essas motivadoras palavras, enquanto professores, sensibilizo a todos a ousar da nossa capacidade de intervenção no mundo, a não sermos resistentes às mudanças, a reconhecermos a volatilidade do mundo e a metamorfose humana nas diversas esferas sociais. *As ocasiões são as que fazem o conhecimento*, escutei um dia de uma professora. Assim, tentei constituir o estudo linguístico-discursivo crítico de e em PLA que contemplei nesta pesquisa. Sinto-me muito satisfeito pelo PPGLL/UFAL, por meio do Prof. Dr. Sérgio Ifa, ter abraçado esse projeto inaugural, embrionário e fértil em nossa universidade. Finalizo este

trabalho com as sábias palavras de Paulo Freire⁸⁸ (2004, p. 76), as quais sintetizam essa ideia e reverbera a fluidez do mundo e nossas práticas nele:

O mundo não é. O mundo está sendo.

⁸⁸ FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos e abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.) *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. São Paulo, 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2015.
- ÁLVAREZ, M. L. O.; SANTOS, P. S. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: _____ (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, p.637-651, set/dez. 2016. *XXXVIII Encontro da ANPAD*, 2014.
- AMARAL, J. O ensino de ESP para informática através do SAEIINF. *XXI Seminário Nacional de Inglês Instrumental*, 2014.
- ANDRÉ, M. O que é um estudo qualitativo em educação? *Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul/dez. 2013.
- ARAÚJO, M. Inglês para fins específicos: o desenho de um curso a partir da análise de necessidades. *Revista Intercâmbio*, v. XXX, p. 51-79, 2015.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V.). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. de Paulo Bezerra 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Trad. de Aurora Fornoni Bernadini et al. 7 ed. São Paulo: Huicitec, 2014.
- BERNSTEIN, K. A.; KATZNELSON, N.; VINALL, K. et al. Critical perspectives on neoliberalism in second/foreign language education. *L2 Journal*, California, v. 7, n. 3, p. 3-14, 2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v.1, 2006, p. 85-124.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

CELANI, M. A. A. A construção de saberes locais no ensino de línguas com abordagem instrumental. *XXI Seminário Nacional de Inglês Instrumental*, Caxias do Sul, 2007.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; MARILDA, C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa: In: CASTANHO, S.; CASTANHO M. E. (Org.) *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus Editora, 2011, p. 103-112.

COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. Transculturalidade e transglossia: para compreender o fenômeno das fricções linguístico-culturais em sociedades contemporâneas sem nostalgia. In: CAVALCANTI, M. C.; RICARDO, S. M. *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

CRESWELL, J. W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Tradução de Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DUBOC, A. P. M. Epistemologias do Tempo Atual e a Formação do Professor de Inglês. In: _____. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Formação de Professores de Inglês*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 73-96, 2012.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: MACIEL, R. F.; TAKAKI, N. H. (Org.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

DUBOC, A. P. M.; GATTOLIN, S. R. B. Letramentos e línguas estrangeiras: definições, desafios e possibilidades em curso. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos?: A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P. O.; RODRIGUES, R. F. L. (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

GALLO, S. *Deleuze & a Educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

HAUPT, C.; VIEIRA, M. M. C. Língua inglesa como língua adicional: cultura e contextos. *Estudos da língua(gem)*, Vitória da Conquista, v. 11, n. 2, p. 83-101, 2013.

HOOD, M. Case study. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Org.). *Qualitative research in applied linguistics*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.

IFA, S. Reflexões sobre formação de professores e novos letramentos no projeto de extensão Casas de Cultura no Campus da Universidade Federal de Alagoas. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.

JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225-242, 2013.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M.; CARBONIERI, D. (Org.). *Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas, SP: Pontes, 2016.

JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. Letramento: o uso da leitura e da escrita como prática social. *Revista Eletrônica Saberes da Educação*, v. 4, n. 1, 2013.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013.

KLEIMAN, A. B. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

KLEIMAN, A. B. O estatuto disciplinar em linguística aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I.; MARILDA, C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Critical Literacy and New Technologies*. Paper presented at the American Education Research Association. San Diego, 1998. Disponível em: <<http://everydayliteracies.net/files/critlitnewtechs>>. Acesso em: 21 ago. 2016.

LEFFA, V. J. *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas, RS: Educat, 2016. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Pesquisa%20em%20LA%20-%20completo.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2016.

- LÖBLER, M. L.; LEHNHART, E. R.; AVELINO, A. F. A. Como estão sendo conduzidos os estudos de caso? Uma reflexão sobre os trabalhos publicados na área de administração. *XXXVIII Encontro da ANPAD – EnANPAD 2014*, v. 38. 2014.
- MACIEL, R. F. “Eu sei o que é bom pra você!” A lógica da emancipação revisitada e a formação de professores. In: ZACCHI, V. J.; STELLA, P. R. (Org.). *Novos letramentos, formação de professores e ensino de língua inglesa*. Maceió: Edufal, 2014.
- MACIEL, R. F. *Negociando e reconstruindo conhecimentos e práticas locais: formação de professores de língua inglesa e documentos oficiais*. 2013. 183f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2013.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- MAUÉS, J. A. *A professor leitora na Amazônia: narrativas, identidades e travessias*. 2010. 218f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2010.
- MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAÚJO, V. A. (Org.). *Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas*. Jundiaí: Paço Editorial, p. 128-140, 2011.
- MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada?. In: SIGNORINI, I.; MARILDA, C. (Org.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada, mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____ (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MONTE MÓR, W. *Caderno de orientações didáticas para EJA língua estrangeira – Inglês: Etapas Complementar e Final*. São Paulo: SME/DOT, 2010. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/16100.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2016.
- MONTE MÓR, W. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: HILSDORF ROCHA, C.; MACIEL, R. F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 31-50, 2013.
- MONTE MÓR, W. O ensino de línguas estrangeiras e a perspectiva dos letramentos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Org.). *Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, p. 37-50, 2012.

- MOURA, R. P. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.
- PENNA, C. L.; SUN, Y. Aquisição de português como língua adicional (PLA): o uso de hedges em português por falantes nativos de mandarim. *Revista Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 46, n. 3, p. 59-70, jul./set. 2011.
- PENNYCOOK, A. uma Linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- QUEIROZ, L. R. S. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: perspectivas para a área de etnomusicologia. *Claves*, João Pessoa, v. 2, p. 87-98, 2006.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. A new logic of emancipation. In: BINGHAM, Charles; BIESTA, Gert J. J.; RANCIÈRE, Jacques (Ed.). *Jacques Rancière: education, truth, emancipation*. London: Continuum, 2010.
- RIZVI, F.; LINGARD, B. Perspectives on globalization. In: _____. *Globalizing education policy*. New York: Routledge, 2010.
- ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da Linguística Aplicada. *XIII SETA – Seminário de Tese em Andamento*, 2008, Campinas. Anais do XIII SETA. Campinas: Editora da Unicamp, v.2, p.435-440, 2008.
- SANTOS, J. L. *O que é cultura?* 16. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1996.
- SANTOS, R. R. P.; IFA, S. O letramento crítico e o ensino de inglês: reflexões sobre a prática do professor em formação continuada. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 1-23, 2013.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. Língua espanhol e língua inglesa: referencial curricular. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: Referencial curricular para as escolas estaduais*. v. 4. Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- SILVEIRA, R. C. P. (Org.). *Português língua estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez Editora, 1998.
- STAKE, R. *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press, 1984.

TAKAKI, N. H; IFA, S. Transliteracies in internship of pre-service teachers of English: focus on meaning making. *Interfaces Brasil/Canada*, Canoas, v. 14, n. 2, p. 99-124, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIAN JR., O. Ensino de inglês para negócios: diferentes abordagens para diferentes necessidades. *The ESPECIALIST*, v. 35, n. 2, p. 135-154, 2014.

WELSCH, W. Rethinking identity in the age of globalization: a transcultural perspective. *Aesthetics & Art Science*, London, n. 1, p. 85-94, 2002.

WELSCH, W. Transculturality: the puzzling form of cultures today. *Spaces of Culture: city, nation, world*, London, v.1, p. 194-213, 1999.

YIN, R. K. *Case study research: Design and Methods*. 4. ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

ZOLIN-VESZ, F. Como ser feliz em meio ao português que se produz na sala de aula de espanhol: por uma pedagogia translíngua. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (Unicamp), n. 53.2, p. 321-332, jul/dez, 2014.

ZOZZOLI, R. M. D. *Plano de trabalho a ser desenvolvido no GT de Linguística Aplicada da ANPOLL durante o biênio 2010/2012*, 2010.

APÊNDICES

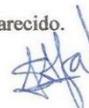
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) QUE FOI ASSINADO PELOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)

(Em 2 vias, firmado por cada participante-voluntári(o,a) da pesquisa e pelo responsável)

Eu,, tendo sido convidad(o,a) a participar como voluntári(o,a) do estudo sobre o PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO: ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, recebi do Prof. RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo se destina a investigar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes participantes nas aulas de português como língua adicional, na perspectiva do Letramento Crítico;
- Que a importância deste estudo é a de tentar melhorar cada vez mais a qualidade do ensino do português como língua adicional;
- Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: propostas didático-pedagógicas que contribuam para uma perspectiva intercultural e crítica.
- Que esse estudo começará em julho de 2015 e terminará em novembro 2016.
- Que o estudo será feito da seguinte maneira: após a coleta e análise dos dados, estes serão interpretados a fim de construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para abordagem intercultural proposta.
- Que eu participarei das seguintes etapas: coletas de dados.
- Que os incômodos que poderei sentir com a minha participação são os seguintes: exposição dos meus dados.
- Que os possíveis riscos à minha saúde física e mental são: como qualquer pesquisa de cunho qualitativo, o único risco conhecido é se, devido ao caráter intimista deste tipo de pesquisa, eu me sentir incomodad(o,a) ou constrangid(o,a) com a exposição de dados referentes à minha vida pessoal. Caso isto aconteça, terei a liberdade total de ser removid(o,a) da pesquisa, sem nenhum prejuízo ou penalidade.
- Que deverei contar com a seguinte assistência: obter informações e tirar quaisquer dúvidas sobre o estudo a qualquer momento, sendo responsável por ela o Prof. Rusanil dos Santos Moreira Júnior [REDACTED]
- Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: contribuir de forma participativa num processo de pesquisa que busca a melhoria da qualidade do ensino de línguas.
- Que a minha participação será acompanhada pelo Prof. Rusanil dos Santos Moreira Júnior com responsabilidade e respeito à minha participação.
- Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
- Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
- Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
- Que eu terei a garantia de indenização, financeira ou não, diante de eventuais danos à saúde física ou mental decorrentes da pesquisa.
- Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.




Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO(A) OU OBRIGADO(A).

Endereço d(o,a) participante-voluntári(o,a)

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Contato de urgência: Sr(a).

Domicílio (rua, praça, conjunto):

Bloco / Número / Complemento:

Bairro / CEP / Cidade / Telefone:

Ponto de referência:

Endereço do responsável pela pesquisa (OBRIGATÓRIO):

Rusanil dos Santos Moreira Júnior

End.: [REDACTED]

CEP: [REDACTED]

Telefones para contato: [REDACTED]

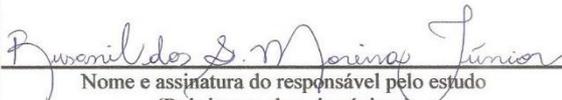
ATENÇÃO: Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

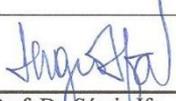
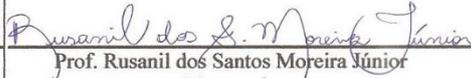
Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio da Reitoria, 1º andar, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária

Telefone: 3214-1041

Maceió, 19 de maio de 2015.

	
Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e assinatura do responsável pelo estudo (Rubricar as demais páginas)

	
Prof. Dr. Sérgio Ifa Orientador	Prof. Rusanil dos Santos Moreira Júnior Mestrando





APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO INICIAL APLICADO

PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS – CCC/FALE/UFAL

CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS 2015.1

PROF. RUSANIL MOREIRA JÚNIOR

**QUESTIONÁRIO
O PORTUGUÊS E VOCÊ!**

NOME: _____

NACIONALIDADE: _____

1. Você gosta do português?

- Sim, muito.
- Sim, um pouco.
- Não.
- Indiferente.
- Uso-a somente por necessidade.

2. De acordo com uma avaliação pessoal sua, em que nível você considera estar em relação às suas habilidades na língua portuguesa? No espaço abaixo, descreva o que você considera por *básico*, *intermediário* ou *avançado* (dependendo do que você assinalar) e/ou quaisquer considerações que você acredite que sejam importantes.

- BÁSICO
- INTERMEDIÁRIO
- AVANÇADO

3. Avalie de 0 a 10 as suas habilidades em relação à língua portuguesa:

COMPREENSÃO ORAL: _____

ESCRITURA: _____

LEITURA: _____

PRODUÇÃO ORAL: _____

4. Dentre as habilidades a seguir, qual(is) você acredita que seja(m) mais importante(s) para você? Ordene-as de 1 a 4 (1: mais importante | 4: menos importante). Abaixo, há um espaço para as suas considerações, se necessárias.

- COMPREENSÃO ORAL
- ESCRITURA
- LEITURA
- PRODUÇÃO ORAL

5. Se há alguma(s) dificuldade(s) com o idioma, qual(is) é(são) ela(s)?

6. Você tem mais contatos com brasileiros ou estrangeiros no seu dia a dia [se estrangeiros, especificar a(s) nacionalidade(s)]?

- BRASILEIROS
- ESTRANGEIROS _____

7. No seu dia a dia, você utiliza mais o português, a sua língua materna ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) [especificar] para se comunicar?

- PORTUGUÊS
- LÍNGUA MATERNA. Qual é a sua? _____
- OUTRA LÍNGUA ESTRANGEIR. Qual(is)? _____

8. Hoje, em que contextos você utiliza mais o português?

9. Você já estudou português antes de vir ao Brasil? Conte-me um pouco de como foi seu processo de aprendizagem.

10. Estando no Brasil, você buscou estudar o português? Conte-me um pouco de suas experiências.

11. Qual(is) o(s) seu(s) objetivo(s)/perspectiva(s) ao participar de um Curso de Português para Estrangeiros?

12. Por qual(is) meio(s) você se inteirou do nosso curso?

- AMIGOS
- INTERNET
- ANÚNCIOS
- OUTRO(S): _____

13. Como você gostaria de que fossem as nossas aulas? Dê-nos sugestões!

Seja bem-vind@!

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FINAL APLICADO



PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS – CCC/FALE/UFAL
CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 2015.2
 PROF. RUSANIL MOREIRA JÚNIOR

QUESTIONÁRIO FINAL PARA A PESQUISA:
**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO:
 ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES ESTRANGEIROS NA
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Responsável: Mestrando Rusanil dos Santos Moreira Júnior

PARTICIPANTE: _____
 VÍNCULO COM A UFAL: _____
 CIDADE/PAÍS DE ORIGEM: _____ IDADE: _____

QUESTIONÁRIO

Olá! Abaixo há algumas perguntas para você expressar a sua opinião sobre o nosso Curso de Português para Estrangeiros do qual você participou. Sinta-se à vontade para expressar o quanto queira! Sua opinião é muito importante para mim e faz a diferença!

1. O que você achou das aulas a partir de temas?

2. Para você, para que serviram as aulas baseadas em temas?

3. Qual foi a aula mais rica para você? Por quê?

4. Qual foi a aula em que você mais aprendeu sobre o tema trabalhado? Por quê?

5. Qual foi a aula que você mais aprendeu como a língua portuguesa funciona? Por quê?

6. Você acha que as aulas ajudaram você a ver, analisar e pensar os assuntos tratados de forma diferente? Se sim, há alguma em especial? Conte um pouco sobre essa experiência. Se não, por que você acha isso? Comente um pouco.

7. Qual foi a atividade que você mais gostou de realizar? Por quê?

8. Qual foi a atividade que você menos gostou de realizar? Por quê?

9. O que você achou do convívio com companheiros de outros países ou cidades diferentes da sua no Curso de Português para Estrangeiros? Isso contribuiu para a sua aprendizagem? Se sim, como? Se não, por quê?

10. O que significou para você participar deste Curso de Português para Estrangeiros?

11. Que sugestões você daria para eu melhorar o Curso de Português para Estrangeiros na próxima edição?

12. Para finalizar, deixo este espaço para você fazer qualquer comentário que as perguntas acima não te proporcionaram fazer, ou seja, o que você ache que seja importante deixar registrado sobre a sua participação no Curso.

MUITÍSSIMO OBRIGADO PELA ATENÇÃO E POR TER DEDICADO UM
TEMPINHO PARA RESPONDER ESTE QUESTIONÁRIO!

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA REALIZADA



PROJETO CASAS DE CULTURA NO CAMPUS – CCC/FALE/UFAL

CURSO DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 2015.2

PROF. RUSANIL MOREIRA JÚNIOR

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA A PESQUISA:

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO:
ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES ESTRANGEIROS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Responsável: Mestrando Rusanil dos Santos Moreira Júnior

TIPO DE ENTREVISTA: SEMI-ESTRUTURADA

1. Como foi a experiência de estudar Português no Projeto Casas de Cultura no Campus?
2. Quais eram os seus interesses no começo do curso? Eles foram atendidos? Quando? Se não foram, por que você acha que não foram? (**Fazer uma pergunta por vez**)
3. Depois da sua participação nas aulas, você acredita que suas habilidades comunicativas em língua portuguesa melhoraram? Se sim, você poderia relatar alguns desses melhoramentos? Se não, quais foram os obstáculos? (**Fazer uma pergunta por vez**)
4. Quais foram os pontos positivos do Curso de Português para Estrangeiros?
5. Quais foram os pontos negativos do Curso de Português para Estrangeiros?
6. Como você explicaria o seu processo de aprendizagem no Curso de Português, isto é, a abordagem/metodologia utilizada nas aulas?

**APÊNDICE E – TRANSCRIÇÕES DE TRECHOS DO ENCONTRO 23: DISCUSSÕES
SOBRE AS IMAGENS 3, 4, 5 E 6**

IMAGEM 3, DE RAÍSSA [14:16 – 16:19]	
Rusanil	- [...] Então, temos aqui outra imagem que é “Deus antigo e deus moderno”. Eu fiquei bastante curioso e, inclusive, eu comentei lá que... Por que “DEUS antigo e DEUS moderno”? Por que “Deus”? O que vocês imaginam?
Sara	- Porque esse aqui é um banco, né?
Rusanil	- Unhum. É um banco. É o Banco do Brasil. [...]
Sara	- Para mim, a igreja que antes era o Deus que... as pessoas se dedicaram muito da vida à igreja e essas coisas; hoje em dia, é o banco porque todo mundo se dedica ao dinheiro e a ascensão de crescer <i>financeiramente</i> .
Rusanil	- Realmente. [...]
Sara	- Eu acho também, tipo, você tem essa ideia que “a Deus você pede muita coisa, você ora”, né?, e no banco você tá sempre pedindo dinheiro, <i>préstimo</i> , essas coisas hoje em dia”.
Rusanil	- É verdade! Ou seja, aos dois símbolos que nós temos aqui, sempre há um desejo de pedir, né? Só que em dois panoramas diferentes. Um é financeiro, o outro é mais... Boa ideia! Gostei! Fiquei pensando... “Por que Deus”, né? E agora...
Sara	(A aluna interrompe o professor) - Eu também quando tava olhando no Instagram, eu vi essa foto e a legenda, “legenda”? (Repete esperando a aprovação do professor), eu fiquei curioso também, aí fiquei pensando: no que será? (risos)

IMAGEM 4, DE RAÍSSA [01:37 – 05:55]	
Rusanil	- O que vocês acham que ela (Raíssa) quis expressar aqui?
Isabel	- A <i>violência</i> .
Rusanil	(Sara demonstra vontade de falar) - A violência? Você concorda também, Sara?
Sara	- É... eu acho que... quer mostrar que... um... tipo, especialmente dinheiro sempre tem que ter muita proteção. E talvez também o comentário da... Porque esses caminhões sempre têm muito dinheiro, né?
Rusanil	(Rusanil expressa um ar risonho pelo uso da palavra “caminhões”) - Unhum. Sabe como se chamam... ele (apontando para a imagem)? Esses carros têm um nome especial.
Sara	(Todos expressam uma cara de desconhecimento, mas Sara expressa em palavras) - Não sei.
Rusanil	- Não? Carros-fortes. [...]
Sara	- Talvez também mostra a desigualdade. Porque se não tivesse [a desigualdade] não teria tantas pessoas para... (Camila chega atrasada e interrompe a fala de Sara)

	[...]
Rusanil	(Depois da interrupção, Rusanil volta ao ponto em que havia parado com Sara) - E então, aí você falou que estava falan... retratando as desigualdades, não é?
Sara	- Sim, porque... não sei, eu nunca vi <i>eso</i> nos Estados Unidos, vocês já viram (perguntando às colegas compatriotas)?
Camila	- Quê? (Pergunta Camila desatentamente) (Sara fala o nome em inglês para “carro-forte” na tentativa de que as colegas compreendam melhor o que quer expressar. Camila responde “Não” e Rusanil reforça o nome em português “carro-forte” no momento em que Sara se refere ao veículo como “caminhões-fortes” outra vez)
Sara	- Então, para mim... porque nos Estados Unidos a gente tem muita desigualdade, mas a gente tem uma classe média maior, então você não vê essas coisas tanto, né? Então eu acho que <i>eso</i> é um comentário também sobre a desigualdade no Brasil.
Rusanil	- Pois é, mas eu pergunto a vocês, ééé... ele [o segurança da foto] está protegendo o quê de quem? (Breve silêncio) Porque a função desses carros é transportar dinheiro para os bancos, para abastecer os bancos...
Isabel	(Isabel interrompe com uma breve frase incompreensível no áudio) - Eu acho que todos os países quando vão <i>a</i> transportar o dinheiro para o banco <i>se</i> utilizam esse tipo de carro pra mover o <i>dinero</i> .
Rusanil	- Aí eu pergunto a vocês: eles protegem o quê de quem? (Insiste o professor)
Camila	- Eu suponho o dinheiro de... dos pobres.
Rusanil	- É o dinheiro dos pobres? Você...
Camila	- Na, na, não. Está protegendo o dinheiro dos... bom, dos bancos, e não querem que os ladrões, os pobres <i>se</i> roubam...
Sara	(Sara percebe a dificuldade de Camila para construir a frase que desejava que parece ser uma dúvida dela também, e interrompe) - Como é que você fala... porque “não é o dinheiro dos pobres”, ele está protegendo o dinheiro... (Neste momento, gera uma pequena algazarra, pois parece que todos estavam com dúvida nesta construção que Camila tentava expressar: que não era o dinheiro que pertencia ‘aos’ pobres, mas que era protegido ‘contra’ eles. Em meio a isso, o professor explica a preferência, nesse caso, por ‘contra os pobres’)
Isabel	(Logo após a algazarra, Isabel se manifesta rapidamente) - Não é contra os pobres, é contra os bandidos.
Rusanil	- Será... contra os pobres ou contra os bandidos?
Isabel	- Porque os pobres não são bandidos.
Rusanil	- É... por que será esta estigmatização, não? Por quê? Só os pobres são bandidos? Os pobres não..., não é verdade?
Camila	- Não... (Em tom de concordância com o professor)
Rusanil	- Quando fala assim “proteger dos pobres” parece que todos os pobres ameaçam o dinheiro do povo ou dos ricos, digamos assim, não?!
Camila	- É verdade.
Sara	- Eu acho que os ricos roubam dinheiro de outros jeitos.
Rusanil	- Hmmm... (O professor se demonstra interessado, gerando risos nos alunos)
Sara	- Porque geralmente eles não vão, eu acho, meter a cara e roubar assim na boa.

Rusanil	- Olha! (Fala surpreso com as palavras e a forma com que Sara se expressou)
Sara	- ...Mas eu acho que aaaa... por exemplo, a Dilma. É muito rica e ela rouba de outro jeito. (Risos da turma e do professor) É mais escondido, né?
Rusanil	- Pois é, então... [...]

IMAGEM 5, DE RAÍSSA [07:06 – 13:53]

Rusanil	A próxima imagem é essa aqui. A legenda é: “Que tal seduzir em Brasil? Um: ser Branco. Dois: ser magro. Três: ir para a Disney”. (Rusanil lê a legenda da foto tal qual está, logo após alguns expressam riso)
Sara	- Seria seduzir NO Brasil...
Rusanil	- No Brasil (acompanha o professor), aham, porque EM se utiliza com cidades, não é? “Em Nova Iorque”, “em Nova Jérsey”, não é? Então, o que vocês acham dessa imagem? [...]
Isabel	- Muito interessante essa imagem.
Sara	- É... tudo é de fora. Para mim... Eu acho que eu... eu acho interessante porque os manequins têm esse corpo magro, mas, geralmente, falando com as pessoas, o corpo bonito para a mulher aqui é mais... (ela faz um gesto indiciando um com curvas)
Rusanil	- Torneado...
Sara	- É, sim... [...]
Camila	- Também é interessante pensar: “por que os manequins são brancos”, sabe? Porque eu acho que deveria mudar... dependente? (O professor ajuda à aluna) dependendo do país.
Rusanil	(Em seguida, o professor fala de alguns manequins diferentes que há em outras lojas do centro da cidade e outras alunas também comentam as suas experiências) [...] Por que ela colocou “Ir para Disney”?
Camila	- Eu gosto disso “Ir pra Disney” porque às vezes... hmmm... têm muitas... tem muita propaganda com meninas que na verdade elas não têm muitos anos e são objetos já... como, por exemplo, Ariana Grande que é uma cantora... uma cantora (O professor ajuda)... é bem jovem, eu acho que ela começou com dezessete anos, eu acho que ela também foi de Disney, mas já ela foi um objeto sexual, e acho às vezes tem algo na infância e a sexualidade, mas só as mulheres.
Rusanil	- Então você acha que há uma relação... um pouco... a infância com a sexualidade, ou seja, coisas que seriam pra crianças, tornam-se depois mais... mais sedutoras...
Camila	- Às vezes... são tipos... fantasias como, por exemplo, quando os homens têm fantasias sobre uma mulher num vestido da escola do ensino médio, com o cabelo assim (e segura o cabelo dividindo-o em duas partes para explicar)... (várias alunas falam “Siiiiim, éééé” ao mesmo tempo, concordando com Camila).
Rusanil	- “Fetichê”, né?
Camila	- É! Fetichê!
Sara	- Tem uma diferença de “fantasia” e “fantasy”? Tem essa...?
Rusanil	- Fantasia?

Sara	- É que ela falou “fantasia”. [...] Mas não é só roupa de fantasia...
Rusanil	- Não, não... é “fantasia” de também pensar, imaginar também... [...]
Sara	- É porque no inglês é “fantasy”, aí eu queira também...
Rusanil	- Hmmm, certo! Tem os dois sentidos.
Sara	- Para mim, o “Ir para a Disney” representa mais essa ideia que... o sonho americano, e eu conheço muitas pessoas aqui que querem ir pra Disney, tem essa ideia que é um mundo perfeito e tal... (Camila assente com um “unhum”) Para mim, <i>eso</i> representa a... traição? (A “atração”? o professor tenta ajudar) a atração com... coisas fora do país e geralmente quem vai lá tem muito dinheiro. [...]
Isabel	- Eu acho que ela fala dos preconceitos racial (Raciais? Sinaliza o professor)... raciais... Ela fala também do problema que ela (Sara) diz de que aqui no Brasil as pessoas gostam muito de viajar e valorizam... sobrevalorizam tudo que vem de fora. (Camila assente com um “unhum”) Mais que o normal... E também fala “o ser magro” porque eu acho que tem muito a cultura de... física? (De cultuar o corpo?, diz o professor. No momento, não entendem o que significa, o professor faz um gesto antigo de cultuar um soberano na Idade Média, e todos entendem, e acham engraçado) Cultuar o corpo. Muito, muito. (prossegue Isabel) Eles gostam de... <i>apariencia</i> física de... de fazer academia...
Camila	- Mas como falar isso que “valoriza os...”. Por exemplo, no espanhol, fala, “oh, <i>estás em buena forma</i> ”...
Rusanil	- Ah, “está em boa forma”.

IMAGEM 6, DE SARA [16:29 – 30:55]

Rusanil	- [...] E aí? Essa foi sua, não foi? (Pergunta à Sara, e ela assente) E aí, meninas? O que pensam da foto da Sara?
Camila	- Bom, eu concordo. É... eu não sei, mas aqui no Brasil não tem leis, como é? Leis que... pra proibir coisas assim? (Neste momento, o professor explica sucintamente o que ele sabe sobre a regulamentação que existe, citando, por exemplo, os casos da implementação de uma lei na cidade do Rio de Janeiro que dão multa àqueles que sujarem a cidade e, até então recente, na cidade de Maceió) - Eu acho que é um problema do lei porque é recém (“Recente”, assinala o professor). Eu acho que é uma questão da cultura. Porque não sei em todos os estados dos Estados Unidos, mas em meu estado e também em Nova Iorque, se você vai jogar lixo na rua, uma pessoa vai falar algo como... “Por que você vai jogar aqui na rua quando aqui tem um lixeiro? Por que você vai fazer isso?” Que não é correto não. Se não...
Sara	(Enquanto assentia o que Camila estava falando, ela interrompe e completa) - Alguém vai pegar e botar no lixo.
Camila	- E também quando eu vi que uma criança por um acidente que tava jogando o lixo, eu vou pegar e <i>tirar</i> , oh!, jogar fora, sabe? Não vou deixar todo o lixo lá, ali, na rua. Mas aqui não parece que é muito comum dizer algo, sabe? Porque às vezes você preci... – é... não você – (o professor assente dizendo que está perfeito como estava se expressando) a sociedade precisa como... o público a fazer algo, sabe? Que não só pode ser o governo, a policial, você precisa outras pessoas que [...] (parte incompreensível no áudio) [...] cuidar um pouquinho. Por exemplo, quando eu estava aqui no ponto do ônibus, eu tinha

	um suco e eu tava procurando uma lixeira por todos os lados e eu não encontrei. E tinha uma, não sei, uma mulher que também estava esperando e me olhou assim como “Por que você precisa uma lixeira? Só jogar aqui.” E eu: “Não, não quero!” Mas era... beeeem interessante que ela pensar que eu sou a doida, sabe?
Sara	- Ééé... (concordando com Camila)
Camila	- Por buscar uma lixeira.
Rusanil	- Isso realmente ocorre.
Algumas alunas	- É. (concordando com o professor)
Rusanil	- É muito interessante ver essas... é muito bom quando você fala essas experiências para perceber o quanto as culturas são diferentes, por exemplo. E que devem ser mudadas. Então, por exemplo, aqui no Brasil, se você chama a atenção de uma pessoa na rua é algo... perigoso (Alguém concorda expressando “Isso!”). A pessoa pode... ééé... ir contra você, por exemplo, elas podem lhe tratar mal, elas podem... (“ <i>Reaccionar</i> ” – intervém Isabel. “ <i>Reaccionar?</i> ” – pergunta seguidamente). É... “agir” ou “reagir” nesse caso (expõe o professor). [...]
Camila	- E também porque aqui estamos no Centro, né? Porque na orla você não vai ver tanto.
Isabel	- Mas <i>atención</i> porque os meus filhos jogam todos os dias na praia e às vezes vêm meninos que, eles pensam que não são do <i>barrio</i> por a forma de comportar-se, eles vêm com copos <i>desechables?</i> , (“ah, descartáveis”, corrige o professor) eles... jogam na <i>arena</i> e <i>queda todo sucio</i> .
Rusanil	- Isso é muito comum também na praia. É muito comum não na orla especificamente, mas na praia... onde fica a areia. As pessoas que vão sempre deixam lixo.
Isabel	- É, sempre deixam o lixo.
Sara	- E eu já vi algumas pessoas que usam um traje laranja...
Rusanil	- Unhum... uma roupa laranja? Ah, são os garis!
Sara	- Eles limpam, né? [...] (O professor explica quem são os garis)
Isabel	- Então, em meu país <i>tampoco</i> temos uma <i>leye</i> pra... pra...
Camila	- Multar.
Isabel	- Pra mudar e pra multar o problema de que as pessoas jogam o lixo na rua...
Camila	(Ela interrompe Isabel) - Na verdade, não sei se eu vi... as multas... (Querendo tratar sobre as multas nos Estados Unidos)
Isabel	(Ela interrompe Camila) - Então em meu país é muito parecido com aqui. (Sucessivas interrupções) [...]
Sara	- Eu acho que não é comum não ser multado (E Camila assente expressando “Unhum!”, “É!”) nos Estados Unidos. Mas...
Rusanil	- Eles são alertados. Seria isso? Ou seja...
Sara	- Não... Porque tem multas, só que não é comum que alguém vai pegar você mesmo jogando. Então, eu acho que é uma lei antiga que... (Camila continua assentindo, mas interrompe com “É cultural! Eu acho que é

	<p>cultural.”)</p> <p>- ...não sei, acho que as pessoas crescem pensando, eu acho que mais do que a multa é a vista das pessoas, não é visto tão bom. Se alguém vê você jogando lixo, vai achar “Ah, essa pessoa não é educada, não cuida a nossa cidade...”, você não quer...</p>
Isabel	- ...por exemplo, os meus meninos desde muito pequenino, eles têm hábito de não jogar lixo na rua, fora de lixeira, então eles não fazem, mas não é normal a Cuba, a Cuba as pessoas... é como aqui. Eles jogam lixo...
Camila	- Na rua.
Sara	<p>- Eu vi a Paty (uma colega de apartamento de Sara) um dia e ela jogou lixo fora da janela no ônibus, e eu fiquei assim: “PATY, NÃO! O QUE VOCÊ ESTÁ FAZENDO?”</p> <p>(O professor comenta “É super, super comum!” enquanto falava Sara)</p> <p>- E ela [Paty] “O quêêê?” (Com uma expressão de não se importar, reproduz sara).</p>
Camila	<p>- Nooossa!! Eu nunca posso fazer algo assim!</p> <p>[...]</p> <p>- Eu queria perguntar: Você acha que às vezes seria a falta de um respeito às... como é?</p>
Rusanil	- “As pessoas”?
Camila	- Não, não, as, as... digis... Como você falou?... As pessoas que limpam na rua?
Rusanil	- Ah, os garis?
Camila	- Oh, os garis!
Rusanil	- Se seria uma falta de respeito com os garis?
Camila	<p>- Unhum. Por exemplo, quando eu estava no ensino médio, sempre os meninos falavam assim: “Oh, eu posso jogar o copo aqui porque os...” Pode escrever a palavra? (Referindo-se a gari)</p> <p>(Neste momento, discutimos um pouco sobre a palavra “gari” e outras similares para nomear as pessoas que realizam funções similares, isto é, que zelam pela limpeza de locais públicos ou privados. Isso surgiu a partir das dúvidas de Camila e Sara com contribuições de Isabel)</p>
Camila	<p>- Então, os meninos falaram assim “Eu posso jogar o lixo em qualquer lado porque a gente está pagando os empregados a limpar. Então, eu posso deixar assim, no chão, fora...”. Você acha que isso aqui também? (Ela pergunta ao professor) Isso só aconteceu durante... sabe... adolescência? (E o professor assente com um “Unhum” em ambas as perguntas. Na primeira, afirmando; na segunda aprovando o uso da palavra ‘adolescência’) ...na infância... mas agora os adultos não pensam assim nos Estados Unidos.</p> <p>[...] (O professor aborda o comentário de Camila trazendo a relatividade da resposta à primeira pergunta, mas enfatizando a falta de respeito que ele acredita que existe)</p>
Isabel	<p>- Eu acho que o problema é educação. Cultural. Que eles não <i>percibem</i> que eles estão <i>suciando</i>? ...o entorno da cidade, então eles não têm consciência de as coisas que estão fazendo. Pra eles é normal.</p> <p>[...] (O professor também comenta a fala da aluna trazendo suas experiências, inclusive Isabel pergunta ao professor se acontece da mesma forma no México. Depois, a própria aluna comenta o espanto dos seus colegas latino-americanos – quando eles vão ao seu país, Cuba – e veem os cubanos jogando lixo no chão. Ela afirma que esse é um padrão de comportamento dos</p>

	estrangeiros, que já estava incorporado, elogiando-os. Em sua fala, ela mencionar que seus colegas eram acadêmicos) [...]
Sara	(Sara intervém na fala de Isabel) - Mas eu já morei no Equador, e também tinha muito lixo na rua.
Isabel	- Tem?
Sara	- Tem. Eu acho que assim: quando as pessoas que você conhece são da área acadêmica que geralmente vem de... não sempre, mas pelo menos tem mais educação...
Rusanil	(Ele interrompe a Sara) - Ou pressupõe, né?, que têm mais educação e consciência.
Sara	- É. Porque se está assistindo à universidade, fazendo essas coisas, geralmente tem privilégio, ou porque cresceu com dinheiro, ou porque é inteligente e vai atrás de... da educação.
Isabel	- Mas a <i>ciudade</i> de... é <i>sucia</i> ? (“Suja?”, indaga ao professor.)
Sara	- Sim... pra mim. Não tanto como aqui que eu lembre. Faz muito tempo. Mas não tanto como aqui. Aqui é pior, mas ainda vi muito lixo. Eu fiquei triste. Até eu lembro eu tava trabalhando no orfanato de meninas que não tinham pais, e eu tava caminhando com uma delas um dia, e ela estava comendo algo e jogou na rua. Eu fiquei assim: “Oh, não pode, menina, fazer <i>eso</i> ”. Eu fiquei falando pra ela, e ela ficou “É mesmo? Eu não sabia que danifica o meio ambiente e tal”. Ela pensou, mas ninguém falou pra ela.
Camila	- É, como é que elas vai saber? (Concordando com Sara) Porque é cultural. [...] (Em seguida, o professor fala de uma experiência similar com adolescentes em um dos colégios em que trabalhou em Maceió)

APÊNDICE F – ALGUMAS ATIVIDADES GRAMATICAIS TRABALHADAS DURANTE O CURSO

APERFEIÇOANDO O PORTUGUÊS...
PROFESSOR: RUSANIL MOREIRA JÚNIOR

**PRETÉRITOS: PERFEITO X IMPERFEITO
DIFERENÇAS E USOS**

PRETÉRITO PERFEITO = CONCLUSÃO	PRETÉRITO IMPERFEITO = DESENVOLVIMENTO
<p>O Perfeito é usado para falar de ações ou estados já concluídos no passado, não importando quanto tempo duraram ou levaram para terminar.</p> <p>OU SEJA:</p> <p>Fato passado não habitual, processo concluído, pontual.</p> <p><i>Exemplos:</i> Quando o vi, cumprimentei-o. Ontem, Maria telefonou para a mãe. <i>Ação momentânea, determinada no tempo:</i> Coloquei em prática todo o aprendizado que adquiri mediante as aulas a que assisti.</p>	<p>O Imperfeito é usado se o desenvolvimento ou a natureza forem enfatizados, sem referência a seu início ou a seu final.</p> <p>OU SEJA:</p> <p>Fato passado habitual/rotineiro/repetitivo, processo sem limites claros, prolongando-se por período impreciso de tempo.</p> <p><i>Exemplos:</i> Quando o via, cumprimentava-o. Maria sempre telefonava para a mãe. <i>Ação durativa, não determinada no tempo:</i> Colocava em prática todo o aprendizado que adquiria mediante as aulas a que assistia.</p>
<p>↓</p> <p>O PERFEITO É UMA FOTOGRAFIA DO PASSADO</p> 	<p>1) Descrição e idade no passado: Ela era feia e gorda. Tinha 17 anos...</p> <p>2) Indicação de horas no passado: Eram dez horas da noite quando ela chegou.</p> <p>3) Indicação de ação planejada, mas não realizada: Ela ia com a gente, mas se sentiu mal.</p> <p>4) Ações que ocorrem concomitantemente no passado: Enquanto Beto lia, Carla arrumava a casa.</p> <p>5) Ação habitual: Eu ia à aula todos os domingos.</p> <p>O IMPERFEITO É UM FILME DO PASSADO</p> 

EXERCÍCIOS

Preterito Perfeito ou Preterito Imperfeito?
Complete os espaços utilizando os verbos entre parênteses.

- Um dia um homem levou (levar) o filho ao jardim zoológico. Eles viu (ver) elefantes, girafas e hipopótamos. Também queria (querer) ver os pandas, mas não podia (poder), porque estava (estar) muito calor e os pandas estavam (estar) dormindo nas suas casas. O filho, que só tinha (ter) cinco anos, começou (começar) a chorar. O pai decidiu (decidir) dar alguma coisa para ele comer. O filho quis (querer) um sorvete. O pai deu (dar) o sorvete e ele começou (começar) a chorar. Então começou (começar) a chorar. O filho quis (querer) muito de ver os macacos e se aproximou da jaula para vê-los de perto. Um dos macacos estendeu (estender) o braço, pegou (pegar) o sorvete da mão do menino e começou (começar) a comer. O menino começou a chorar outra vez.
- Um dia eu e a minha mulher entramos (entrar) numa loja para ver malas, pois ia (ir) fazer uma viagem. As malas boas eram (ser) todas muito caras, por isso decidi (decidir) comprar uma mais barata. Quando nós estávamos (estar) pagando, uma senhora aproximou-se de nós e disse (dizer). Foi já tinha (ter) uma mala como essa. Durou seis meses. Que aconteceu (acontecer)? Perguntei eu, com o dinheiro na mão. Um dia eu estava à espera de um táxi e começou (começar) a chover. A mala ficou toda molhada. Quando estava (estar) na mala para entrar no táxi, ela se desfez completamente. A minha roupa ficou (ficar) toda na rua. Não compramos a mala.
- Ontem, a Teresa trabalhou (trabalhar) muito. Ela foi (ser) para a sua loja e tinha (ter) um dia cheio. Antes de chegar à loja, ela levou (levar) o filho ao colégio. Depois abriu (abrir) a loja e atendeu (atender) os clientes. De manhã havia (haver) muitas pessoas. E à tarde ela fez (fazer) imensas coisas na loja. Vieram (vir) pessoas de fora da cidade para comprar (comprar) na loja da Teresa. Foi também queria (querer) ir lá, mas não tinha (ter) tempo para isso.
- Na semana passada, o Tiago e eu fomos (ir) ao estádio ver um jogo de futebol. Gostávamos (gostar) muito de ver o jogo. No dia do jogo, nós estávamos (estar) muito cedo de casa. Eu gostei (gostar) tanto dinheiro naquele dia em cachorros e outros produtos que dei (dar) quase todo o meu salário do mês ao clube do meu coração. Os meus amigos disseram (dizer) que eu era (ser) demasiado gastador. Mas eu não podia (poder) resistir. E vocês, também estavam (estar) lá no estádio?

EXPRESSIONES TEMPORAIS COMUNS

PERFEITO	IMPERFEITO
Ontem... Anteriormente... Na semana passada... No ano passado... Há dois anos/ três anos... Há três meses/ seis meses... Há quinze dias/ duas semanas...	Antes... Antigamente... No passado... No meu tempo... Quando eu era jovem/criança... Quando eu tinha x anos... ...as coisas eram diferentes.

CCC – PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS – 2015.2
PROF. RUSANIL MOREIRA JÚNIOR

TUDO X TODO: ATIVIDADE

Complete os espaços em branco com **TODO** ou **TUDO**.
Lembre-se de variar gênero e número assim como de acrescentar o artigo quando necessário.

- Todo aluno tem dúvidas de gramática. Por isso, deve perguntar tudo ao professor.
- Tudo nós estamos com muito calor. Tem certeza que está tudo em ordem neste ar condicionado?
- A família todo compareceu à cerimônia.
- Amanhã vou viajar. Já preparei tudo as malas, todo os documentos, todo o dinheiro. Acho que peguei tudo!
- Carolina, você comeu toda a torta que eu tinha guardado para nossas visitas?
- Elas nunca compram tudo que faz falta porque sempre esquecem alguma coisa. Se fizerem uma lista, como eu aconselhei, isso não acontecerá. São todas umas incompetentes! Esgotou-se todo minha paciência. Já fiz de tudo, mas ninguém me ouve neste escritório.
- Elas nunca compram tudo que necessitam porque sempre esquecem alguma coisa.
- Ele fala com toda mulher, mas nem tudo lhe dá atenção.
- Eles venderam todo as casas e todo os apartamentos. Eles venderam tudo.
- Estou morrendo de fome! Vou comer tudo o que estiver na mesa.
- Ela acredita em tudo que você diz.
- Eu adoro Maceió. Eu gosto de tudo os bairros, de todos as pessoas, de todo o comércio. Eu adoro tudo!
- Nem tudo que reluz é ouro.
- No final tudo será resolvido da melhor forma, né?
- Nós já fizemos todo relatório e preenchemos todos formulários, mas não recebemos todo as circulares que nos prometeram para hoje.
- O Honório tá sempre com fome. Come tudo o que está na geladeira, mas principalmente beba todo a cerveja.
- O Neymar jogou no domingo. Ele estava incrível! Pegava todo as bolas. Ganhou tudo as partidas.
- Tanta gente nesse mundo e eu tinha que encontrar justo uma pessoa todo problemática.
- Viajei por tudo o estado de São Paulo. Conheço todo o Brasil e todo a Alemanha.
- Você disse tudo que pensava?
- Você gostou de todo as músicas do novo CD dos Paralamas do Sucesso?
- Vocês entenderam tudo? Podem tirar todos as dúvidas?

DIÁLOGO INFORMAL:

— Belinha, quanto tempo! E aí? tudo bem contigo?
 — Tudo certo! E você, menina?
 — Ah, tô ótima! Poderia estar melhor se não tivesse encontrado uma pessoa agora mesmo, há uns dois minutos. Quer saber quem? Vou te contar! Foi o seguinte, cscuta só! Eu tava andando na minha rua quando esbarrei com a irmã da vizinha do meu ex-cunhado. Cê lembra dela, né? Aquela baixinha assim, meio antipática! Cê lembra, né? Se chama Rafinha. Então, encontrei com ela, assim sem querer e disse um simples "oi, tudo bem?"
 Ai a Rafinha olhou pra mim e disse assim:
 "Te vi de longe ontem. Você tava com aquela tua amiga que eu nunca lembro o nome. Essa tua amiga é tudo melindosa, né? Nam gosto dela não."
 Acredita numa coisa dessa, Belinha? Eu só falei "oi" e essa fouca já começa a focicar! Ah, não tive paciência! E aí eu disse pra ela:
 "... Quem é você pra falar nada de alguém? Ô, num esquece não que você é quem tem fama de fazer tudo errado!"
 Depois disso fiquei aqui pensando e percebi que a Aninha tem mania de colocar defeito em todo mundo. Detesto gente assim! Eu, hein! Aninha faz focuca em tudo lugar por onde passa.

garis - beiradas e desfilas
 la-tudo (via publico)
 empregados
 serviços
 funcionários da limpeza
 O que ela tem a dizer?
 Estava falando o quê?

APÊNDICE G – REGISTROS DE ALGUNS ENCONTROS FORA DA UFAL^{89 90}

Aula na praça de alimentação do centro de compras Shopping Maceió



Sessão de filme no cinema do Centro Cultural Arte Pajuçara



Almoço de confraternização, em dezembro de 2015, na casa de minha avó materna

⁸⁹ Fonte: Autor desta dissertação.

⁹⁰ Não identifico nominalmente os alunos para não comprometer a identidade deles.

ANEXOS

ANEXO A – APROVAÇÃO E AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELA PLATAFORMA BRASIL (COMITÊ DE ÉTICA)

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

– DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO: ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
Pesquisador Responsável: RUSANIL DOS SANTOS MOREIRA JÚNIOR
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 45260015.1.0000.5013
Submetido em: 19/05/2015
Instituição Proponente: Faculdade de Letras
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_486041

– DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ▼ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - ▼ Projeto Original (PO) - Versão 1
 - ▼ Currículo dos Assistentes
 - ▼ Documentos do Projeto
 - ▼ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ▼ Informações Básicas do Projeto - Subm

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

PLATBR - Comunicado de Início de Projeto



Equipe Plataforma Brasil (plataformabrasil@saude.gov.br) Adicionar aos contatos 07/07/2015 ▶
 Para: =?ANSI_X3.4-1968?Q?RUSANIL_DOS_SANTOS_MOREIRA_J=3FNIOR?= ▼

Sr. (a) Pesquisador (a),

O projeto PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL E LETRAMENTO CRÍTICO: ENSINO-APRENDIZAGEM COM PARTICIPANTES ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS com número CAAE 45260015.1.0000.5013, tem data de início prevista para 06/07/2015.

Atenciosamente,

Plataforma Brasil

www.saude.gov.br/plataformabrasil

plataformabrasil@saude.gov.br

Esta é uma mensagem automática. Favor não responder este e-mail.

ANEXO B – PRODUÇÕES DOS ALUNOS PARTICIPANTES: AS CRIAÇÕES DA ÚLTIMA ESTROFE DO POEMA *O BICHO*, DE MANUEL BANDEIRA

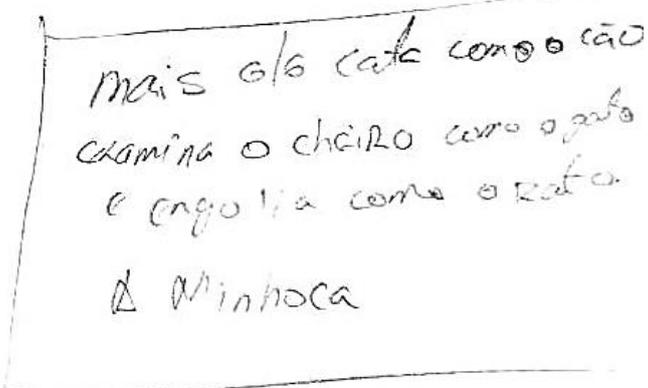
Texto de Camila

O bicho era uma criança
Criança que tem fome
Criança sem uma casa

Texto de Isabel

o bicho era um galo
um galo velho, feio e descolorido
mas orgulhoso e contador

Texto de Lucas

Minhoca

 mais ele cata como o cão
 examina o cheiro como o gato
 e engolia como o rato.
 Δ Minhoca

Texto de Macely

o bicho não tinha
uma casa
não tinha o amor
o bicho ficava sozinho
nos ~~de~~ pensamentos
deles.

O bicho

Vi ontem um bicho ^{Sujeira.}
 Na imundície do pátio [→]
 Catando comida entre os detritos. } Restos

Quando achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava: ^{→ Cheiro}
 Engolia com voracidade. ^{→ Rápido}

O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.

Era um bicho,
 Era uma criatura,
 Comer para viver,

Para viver precisa comer,
 Era ~~uma~~ criatura que só
 queria viver sem fome,
 que ~~se~~ ~~passava~~ muito tempo ~~em~~
 nesse mundo maravilhoso do ~~estado~~
 que morrer, ~~em~~

Texto de Orlando

Texto de Sara

- O mundo passou sem perceber o bicho
- cada vez que ele tentou sair dessa vida
- as pessoas passando e tentaram esmagar seu sucesso
- e o bicho ficou escondido

ANEXO C – PRODUÇÕES DAS ALUNAS PARTICIPANTES: OS TEXTOS DE CAMILA E SARA SOBRE CORRUPÇÃO

Português

21.10.2015

1. O que as discussões sobre corrupção contribuíram com a minha forma de pensar.

No caso dos Estados Unidos, eu estou acostumada de ouvir e ler notícias em relação a corrupção. Numa maneira, eu acho que ~~as mídias e jornais~~ as mídias e jornais falam de corrupção tanto que eu estou desenhitada (?). Por exemplo, este ano Hillary Clinton ~~foi~~ foi descoberto por ~~seu~~ conectar a conta de email dela ~~de trabalho~~ de trabalho com o conta pessoal dela. Em vez de ficar com surpresa ou sentir decepcionada, eu pensei... "Tanto faz... outro escândalo hein?". No geral, os americanos ~~leem~~ leem tanta notícias ~~sobre~~ sobre corrupção que as vezes, paramos de prestar atenção. Estamos inundados com tantas reportagens de brutalidade policial, de governos perdendo nosso dinheiro e de políticos só avançando o objetivos.

estamos motivados de resolver os problemas no governo. Desde minha perspectiva, por causa de facebook e ~~o~~ twitter e instagram (as redes ~~sociais~~ sociais), os jovens são menos motivados ainda porque ~~placamos~~ pensamos que ~~curte~~ quando a gente curte uma foto de uma manifestação, estamos "participando" ou "lutando" contra corrupção. Eu não concordo com esse jeito porque ~~o~~ o ~~é~~ considero a participação passiva. Sim eu concordo que é muito importante ~~é~~ a ~~ajudar~~ chamar atenção aos problemas de corrupção nas redes sociais, mas normalmente isso não é suficiente. É por causa de tantas pessoas ~~compartilhando~~ compartilhando notícias e fotos ~~sobre~~ sobre corrupção ~~de~~ frequentemente os jovens não sabem com qual assunto a relacionar ou identificar mesmo, inclusive eu. Em fim, eu gostaria combater corrupção e sei uma americana/~~uma~~ cidadã ativa, mas não sei como que tema a identificar-me.

Em relação ao Brasil, agora eu entendo mais ~~se~~ porque os brasileiros são bravos com a corrupção aqui. Principalmente, eu acho que os países com diferenças maiores entre a ~~po~~ pobreza e riqueza têm mais corrupção. Eu acho que Brasil tem mais ~~casos~~ casos de corrupção que os Estados Unidos e que os brasileiros estão realmente farto. Parece que os brasileiros não acham que é possível que a ~~corrupção~~ corrupção no governo pare e que o governo vai continuar de roubar dinheiro do povo. Antes de vir aqui, eu pensei, "porque os brasileiros não são motivados politicamente?". Também quando cheguei aqui, achei, "porque os brasileiros reclamam tanto sobre o governo sem tomar ação?". Agora, eu vejo que não tem nada ver com isso. É evidente que a história do Brasil é cheio de tanta corrupção que ni jeito nenhum o povo vai confiar no governo ou ser otimistas. Além disso, porque o voto é obrigatório aqui, os brasileiros ~~são~~ são obrigados de votar em políticas públicas nacionais.

③ Nessa últimas aulas, aprendi muito. Principalmente, aprendi como as frases sobre corrupção também pode ser utilizados nas situações cotidianas. Adorei aprender esses frases, como "conversa fiada" e "o gato". Eu acho que esses frases revelam muito sobre a cultura brasileiro e são muito útil em geral.

A gente também falou sobre a corrupção cotidiana. Por exemplo, se você fosse parado de uma policial e ele quisesse ~~trocar~~ trocar dinheiro pela multa, o que você faria. Na verdade, eu não sei que eu farei porque tem tantos fatores, como...

① A multa é muito alta e caríssima

② Normalmente você não pensa em fazer isso mas pode ser só uma vez

③ Todo mundo faz isso... que importa se você faz também?

④ Se você paga a multa o dinheiro não ajuda a comunidade provavelmente vai acabar nos mãos dos políticos corruptos

- ⑥ Se voce paga o dinheiro, está participando / piorando / exacerbando a corrupção cotidiana
- ⑦ Não é ético (ethical?)

Em fim, eu gostei de aprender sobre a corrupção no Brasil porque claramente o Brasil não são consiste de samba e feijoada e cachaca... Nós estrangeiros têm que entender a realidade brasileira e ~~ser~~ ser conscientes sobre os problemas ~~que~~ aqui.

Texto de Camila

21/10/2015

A Corrupção

O que as discussões sobre corrupção contribuíram com a minha forma de pensar? O que eu aprendi nessas duas últimas aulas? O que foi interessante (ou não)?

Nas duas últimas aulas, a gente falou sobre a corrupção na vida cotidiana. Esse tema foi surgido porque os estudantes na nossa aula são de países diferentes e tem experiências diversas com a corrupção. Más, sobre tudo, infelizmente é um tema muito comum nas notícias do Brasil recentemente e, como a gente mora aqui, é um assunto importante para discutir.

Na primeira aula, nós discutamos os níveis de corrupção e o que a gente considera corrupção. Cada aluno teve uma opinião diferente. Um tema que surgiu que eu gostei foi a ideia que todo mundo é um pouco corrupto. Muitas vezes, pessoas só associam a corrupção com o governo. No Brasil, não é difícil pensar assim com escândalos como lava jato frequentando as notícias, redes sociais, etc. Más, em geral, humanos gostam de culpar outras pessoas e não refletir sobre as próprias ações que possam facilitar algo negativo como a corrupção. A nossa conversa me lembrou de um dia quando eu estava no carro de um amigo e um policial parou ele. O meu amigo ia pagar a multa porque ele sabe que o que ele fez foi errado; más depois de pensar nas consequências, ele decidiu falar com o policial. A interação foi algo assim:

Policial: "Você sabe que a multa para essa infração vai ser mil reais e um perco de oito pontos na carteira?"

Amigo: "Sim, eu sei."

Policial: "Pués, se você me ajuda, eu te ajudo."

Amigo: "Você aceita cinquenta reais?"

Policial: "Sim. Bom dia para você."

Eu não sabia o que pensar naquele momento e ainda não sei. Eu fiquei muita surpresa porque no meu país, esse tipo de diálogo não é comom entre civiles e policiais. Por um lado, o sistema parece

injusto porque a multa é muito alta, mas ao mesmo tempo, as pessoas deveriam seguir as regras para a segurança. Na nossa aula, surgiram perguntas como: Quem tinha baixado músicas ilegalmente do internet? Quem já usou a conta do internet do vizinho e não pagou? Quem percebeu que recebeu troco a mais e não falou para a pessoa do caixa? Quem pediu para estender o prazo para a entrega de um documento importante alguma vez? Essas são coisas muito comuns que acontecem na vida diária que muitas pessoas não consideram corrupção. Essa aula nós deu uma plataforma para discutir as nossas experiências no Brasil e fora do Brasil num espaço seguro e ao mesmo tempo nós lembro que além de considerar os atos dos outros corruptos cegamente, temos que pensar nas nossas próprias ações. Isso é porque as vezes algo corrupto vira tão normal na nossa vida e decidimos ignorar que é algo errado. Quase todo dia temos a decisão de contribuir á ou combater a corrupção.

Na segunda aula, nós conversamos sobre as gírias e vocabulário relacionado com a corrupção. Eu gostei muito dessa aula porque a gente teve a oportunidade de aprender frases com que temos contato na vida diária, mas muitas vezes a gente não entende. As frases aumentaram o nosso vocabulário e expandiu o nosso conhecimento da cultura Brasileira. Algo que eu gostei foi que a gente teve que adivinhar o significado das frases antes de ver a frase em contexto. Foi interessante ver as nossas primeiras percepções das frases só baseado nas palavras.

Texto de Sara

ANEXO D – PRODUÇÕES DAS ALUNAS PARTICIPANTES: AS FOTOGRAFIAS EM FORMA DE PUBLICAÇÃO DO QUE REPRESENTA A CIDADE URBANA



Perfil da conta da turma na rede social *Instagram*: @elportuguestoyou



Foto de Raíssa (Imagem 3)



Foto de Raíssa (Imagem 4)



Foto de Raíssa (Imagem 5)



Foto de Sara (Imagem 6)



Foto de Sara



Foto de Sara



Foto de Camila



Foto de Camila



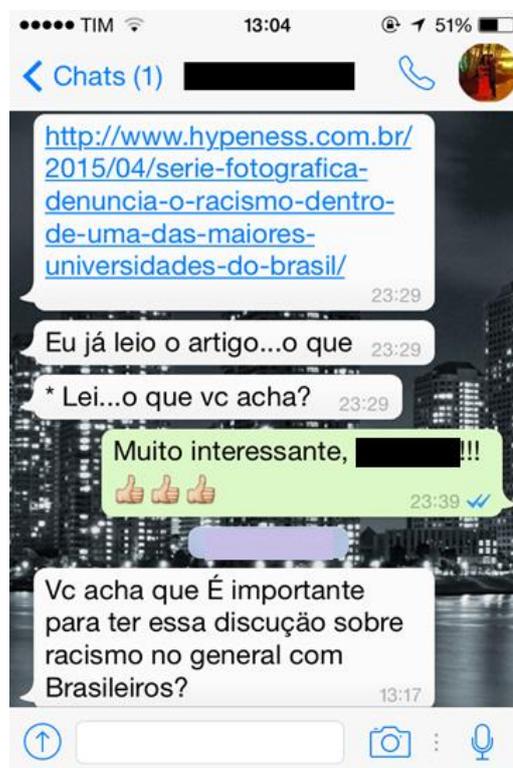
Foto de Isabel

ANEXO E – CONVERSA VIA WHATSAPP

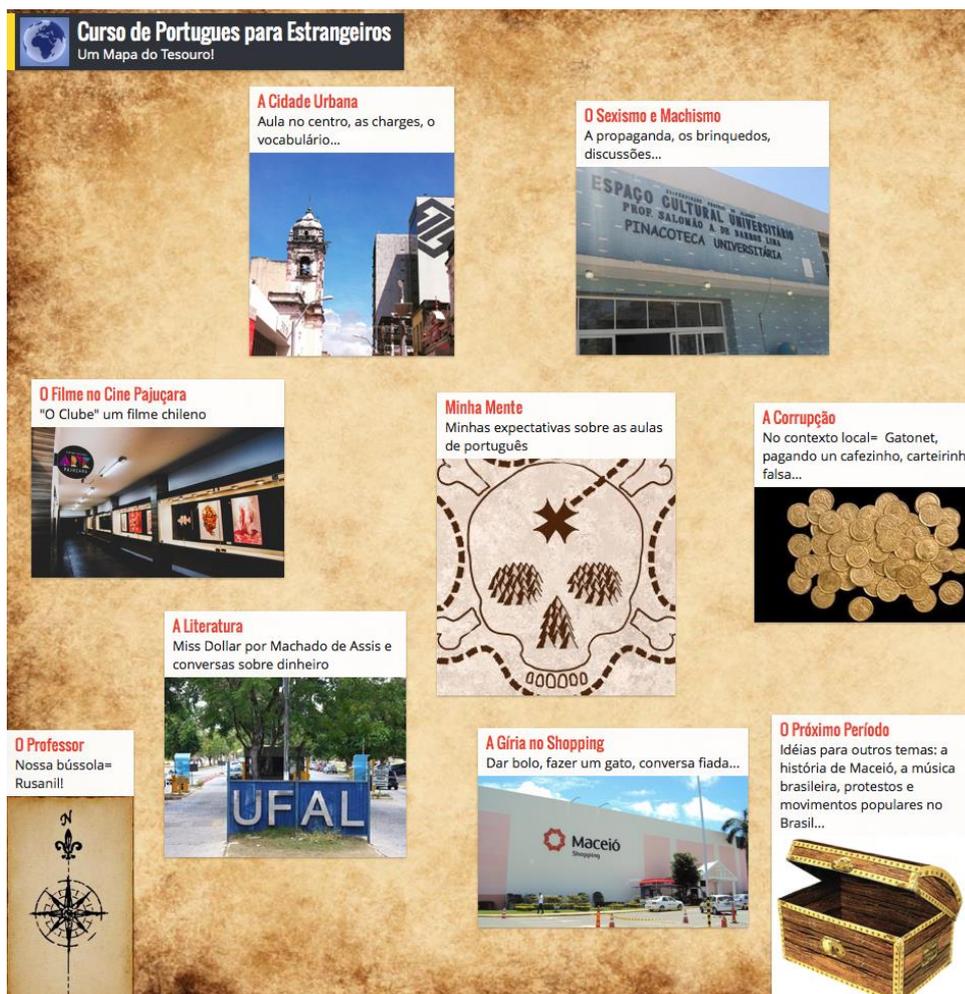
Conversa entre Rusanil e Macely que se estabeleceu quando Macely enviou uma mensagem a Rusanil para perguntar-lhe se ele havia lido um artigo que trata sobre o racismo nas universidades brasileiras.

Balões brancos: Macely

Balão verde: Rusanil



ANEXO F – PRODUÇÕES DAS ALUNAS PARTICIPANTES: OS TRABALHOS FINAIS DO CURSO ELABORADOS POR TRÊS ESTUDANTES⁹¹



⁹¹ Não menciono os nomes das autoras de cada trabalho para não comprometer a identidade delas.

Português para Estrangeiros
Criando pontes inter-culturais

Gestos
Depois, estou por aqui, faz muito tempo...



Gostos e desgostos
Povo brasileiro, alegria, natureza, dança... Burocracia, filas, violência...



As Cidades Urbanas
Fragmentação e exclusão



Corrupção
Conversa fiada



Aula no centro
Tirando fotos e send



Aula no cinema
Todo mundo confuso depois de um filme estranho



Pronunção
Dose, Doze, Doce

