



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA

UNIVERSIDADE FELIX HOUPHOUËT-BOIGNY – UFHB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS IBÉRICOS E LATINO-AMERICANOS
SEÇÃO PORTUGUÊS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGÜÍSTICA APLICADA
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICA LINGÜÍSTICA

Armel Patricia Dally Johouli

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM BASE NA
ABORDAGEM DE LETRAMENTO:** análise de uma experiência pedagógica na costa do
marfim

Florianópolis
2023

Armel Patricia Dally Johouli

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM BASE NA
ABORDAGEM DE LETRAMENTO: análise de uma experiência pedagógica na costa do
marfim**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para
a obtenção do título de Doutora em Linguística.
Orientação: Prof.^a Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Coorientação: Prof. Joseph Yapou Bogny, Dr.

Florianópolis
2023

Johouli, Armel Patricia Dally

O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM BASE NA ABORDAGEM DE LETRAMENTO : análise de uma experiência pedagógica na costa do marfim / Armel Patricia Dally Johouli ; orientadora, Maria Inêz Probst Lucena, coorientador, Bogny Yapo Joseph, 2023. 407 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. PLA; práticas sociais; projeto de letramento; registro de experiências; etnografia; política linguística educacional. I. Lucena, Maria Inêz Probst . II. Joseph, Bogny Yapo . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título.

Armel Patricia Dally Johouli

**O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL COM BASE NA
ABORDAGEM DE LETRAMENTO: análise de uma experiência pedagógica na costa do
marfim**

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca
examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Maria Inez Probst Lucena, Dr.^a
CA/ Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Cristine Gorski Severo, Dr.^a
DLLV/CCE/ Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Neiva Maria Jung, Dr.^a
UEM – Universidade Estadual de Maringá

Profa. Ezra Alberto Chambal Nhampoca, Dr.^a
Universidade Eduardo Mondlane

Profa. Narjara Oliveira Reis, Dr.^a
Instituto Federal de Santa Catarina/IFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado
adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.



Documento assinado digitalmente
VALTER PEREIRA ROMANO
Data: 20/10/2023 10:43:05-0300
CPF: ***.916.288-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. Valter Pereira Romano, Dr.
Coordenador do Programa



Documento assinado digitalmente
MARIA INEZ PROBST LUCENA
Data: 22/10/2023 09:05:00-0300
CPF: ***.788.629-**
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa. Maria Inêz Probst Lucena, Dr.^a
Orientadora

Florianópolis, 2023

DECLARAÇÃO DE REVISÃO

Eu, Vidomar Silva Filho, doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina em 2013, conforme Currículo Lattes (<http://lattes.cnpq.br/3172820516387436>), declaro que realizei a revisão da Tese de Doutorado intitulada *O ensino de Português como Língua Adicional com base na abordagem de letramento: análise de uma experiência pedagógica na Costa do Marfim*, de autoria de Armel Patricia Dally Johouli, realizada em cotutela entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil) e o Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos da Universidade Félix Houphouët-Boigny (Costa do Marfim) e, na área de Linguística Aplicada.

Declaro que a revisão realizada contemplou três conjuntos de características, a saber: i) a adequação linguística-textual, gramatical e ortográfica da língua portuguesa formal; ii) padrões de formatação utilizados pela Universidade Federal de Santa Catarina, iii) itens normativos apresentados nas normas ABNT, a destacar: Referências; Numeração progressiva das seções; Resumo; Sumário; Listas; Siglas; Citações no documento (autores, figuras, quadros) e demais aspectos que caracterizem qualidade esperada em um trabalho acadêmico-científico.

São José, SC, Brasil, 12 de agosto de 2022



Dedicatória especial ao meu pai Dally Robert Johouli (1956-2011), antigo professor de matemática no ensino secundário, que sempre teve orgulho de mim, sempre acreditou em mim e nunca deixava de falar aos seus familiares e amigos como eu, sua filha, era parecida com ele, inteligente como ele. Isso me ajudou a ter confiança em mim mesma desde a infância até hoje, durante todo o meu percurso acadêmico, um percurso cheio de tantos desafios.

Quero deixar neste trabalho, um poema do meu coração para homenagear, minha querida Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena.

“Motivadora ela é, sempre

Ativa, dedicando-se ao trabalho, sempre

Radiante com seu lindo sorriso, sempre

Interessante cooperar com ela, pois ela é sempre

Atenta aos orientandos.

Sim adorei ser orientada por **MARIA** Inêz...”

AGRADECIMENTOS

Muitos agradecimentos a Deus, que me deu a saúde e a força, e a todas as pessoas que me ajudaram no meu percurso acadêmico e para o sucesso deste trabalho.

A todos os professores da faculdade de Línguas Literaturas e Civilizações (LLC) da UFHB e do programa Pós-Graduação da Linguística da UFSC, que aceitaram colaborar juntos, assinando uma cotutela e trazendo suas contribuições que favoreceram a realização desse trabalho: Dr. Adama Coulibaly, Diretor da UFR (LLC); Prof.^a Dr.^a Cristiane Derani, Pró-Reitora de Pós-Graduação do Programa de Linguística; Prof. Kadio Pascal Koua, Diretor do DEILA; Prof. Dr. Atílio Butturi, Ex-Coordenador do Curso de Pós-Graduação em Linguística; Prof.^a Dr.^a Rosângela Pedralli, Ex-Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Linguística; Dr.^a Anasthasie Angoran Brou, Coordenadora atual do DEILA/Português; Dr Yéo N’Gana; Prof. Yapo Joseph Bogny, meu coorientador; e a Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, minha orientadora. Eu agradeço vocês, obrigada, *ayo, anitché, merci*.

Agradeço aos meus familiares brasileiros, por terem facilitado a minha inserção na sociedade brasileira, em particular à Dr.^a Silvana Aguiar dos Santos e ao seu marido Paulo; ao povo da igreja Presbiteriana da Trindade, especialmente ao pastor Marco, a Vanessa, a Gabrielli Cercal, a Deni, a Gisele, sem esquecer Callebe Camelo e Gerbson Andrade (Binho).

Aos meus familiares marfinenses. À minha mãe biológica Armande Valerie Ossuhet e à minha mãe adotiva Philomène Gbaka, pelos valores morais e sociais que inculcaram em mim. Apesar de elas já não estarem neste mundo, seus valores continuam sempre a contribuir para o meu progresso acadêmico e social. À minha avó, que chamo afetuosamente *mémé*; aos meus irmãos mais velhos Dally Herve Florent Johouli, Thierry (Sipo); à minha irmã Dalli Audrey Alix; às minhas amigas Agathe N’Guessan (intérprete em línguas estrangeiras e locais), e Marthe (minha antiga vizinha da moradia estudantil). Ao povo da igreja Comunidade Missionária Internacional da Costa do Marfim (CMCI), particularmente ao pastor principal, Dr. Boniface Menyé, ao meu pastor Nathanael Babatundé, ao Pastor Jocelyn Kabran das mídias da igreja CMCI, aos líderes dos Grupos dos Estudos Bíblicos (GEB) Ouattara Lako e Michel Ekou Brou; Boua Marcelle e a Marie-Jeanne Homono, que contribuíram de diferentes maneiras para o sucesso deste trabalho.

Por fim, queria agradecer a todos os meus antigos amigos do DEILA/Português, assim como os orientandos da Profa. Maria Inêz, pois conseguimos formar uma família, o que me deu coragem para progredir nos estudos.

Muitos agradecimentos a todos!

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades
para a sua própria produção ou a sua construção”.

(PAULO FREIRE, 1996)

RESUMO

Esta tese trata do registro crítico de uma experiência pedagógica, como forma de propor uma abordagem de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) para o Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos, Seção Português (DEILA/Português), na Universidade Felix Houphouët-Boigny. O objetivo geral do trabalho é repensar o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na Costa do Marfim, com base nos conceitos de letramento e gêneros discursivos, a partir de uma investigação etnográfica. A experiência pedagógica proposta, tendo por base um trabalho etnográfico, foi realizada mediante desenvolvimento de um projeto piloto de forma virtual cujos participantes eram alunos do DEILA/Português e pessoas interessadas por português, mas que não fazem parte do DEILA/Português. As atividades desenvolvidas no projeto buscaram contemplar as necessidades e anseios dos participantes, que foram identificados mediante aplicação de um questionário via Google Forms e entrevistas grupais via Google Meet. Todas as atividades realizadas foram baseadas em temas bem definidos, guiadas por um roteiro e uma moderadora, a própria pesquisadora, e tiveram como resultado o desenvolvimento de habilidades linguísticas, comunicativas e interculturais da parte dos participantes.

Palavras-chave: PLA; práticas sociais; projeto de letramento; registro de experiências; etnografia; política linguística educacional.

RÉSUMÉ

Cette thèse rend compte du registre critique d'une expérience pédagogique en vue de proposer une approche de l'enseignement du Portugais comme Langue Additionnelle (PLA) pour le Département d'Etudes Ibériques et Latino-Américaines, Section Portugais (DEILA/Portugais), de l'Université Félix Houphouët-Boigny. L'objectif général du travail est de repenser l'enseignement du Portugais comme Langue Additionnelle (PLA) en Côte d'Ivoire, à partir des concepts de littératie et de genres discursifs, à partir d'une enquête ethnographique. L'expérience pédagogique proposée, basée sur un travail ethnographique, a été réalisée en développant un projet pilote de manière virtuelle dont les participants étaient des étudiants de DEILA/Portugais et des personnes intéressées par le portugais, mais qui ne font pas partie de DEILA/Portugais. Les activités développées dans le projet ont cherché à répondre aux besoins et aux désirs des participants, qui ont été identifiés par l'application d'un questionnaire via Google Forms et des entretiens de groupe via Google Meet. Toutes les activités étaient basées sur des thèmes bien définis, guidées par un script et un modérateur, qui était l'enquêteur, et ont abouti au développement de compétences linguistiques, communicatives et interculturelles de la part des participants.

Mots-clés : PLA ; pratiques sociales ; projet De littératie ; registre d'expériences ; ethnographie ; politique linguistique éducative.

ABSTRACT

This thesis deals with the critical record of a pedagogical experience to propose an approach to teaching Portuguese as an Additional Language (PLA) for the Department of Iberian and Latin American Studies, Portuguese Section (DEILA/Portuguese), at the University Felix Houphouët-Boigny. The general objective of the work is to rethink the teaching of Portuguese as an Additional Language (PLA) in Ivory Coast, based on the concepts of literacy and discourse genres, from an ethnographic investigation. The proposed pedagogical experience, based on an ethnographic work, was carried out by developing a pilot project in a virtual way whose participants were students of DEILA/Portuguese and people interested in Portuguese, but who are not part of DEILA/Portuguese. The activities developed in the project sought to address the needs and desires of the participants, which were identified through the application of a questionnaire via Google Forms and group interviews via Google Meet. All activities were based on well-defined themes, guided by a script and a moderator, who was the investigator, and resulted in the development of linguistic, communicative and intercultural skills on the part of the participants.

Keywords: PLA; social practices; literacy project; record of experiences; ethnography; educational language policy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa da República da Costa do Marfim no continente africano.....	22
Figura 2: A mapa regional da Costa do Marfim.....	27
Figura 3: Portal da UFHB.....	33
Figura 4: Interior da UFHB (vista panorâmica).....	33
Figura 5: Concepções de língua, sujeito, conhecimento, aprendizagem e papel social da educação associados à perspectiva crítica do ensino de LE.....	66
Figura 6: retrato linguístico.....	142
Figura 7: Espaço digital de realização de atividades – Grupo 1.....	158
Figura 8: Espaço digital de realização de atividades – Grupo 2.....	159
Figura 9: Apresentação do e-mail.....	178
Figura 10: Dicionário <i>online Linguee</i>	184
Figura 11: Publicação da canção de Amado Batista.....	185
Figura 12: E-mail formal elaborado pela aluna Nanci.....	186
Figura 13: Apresentação do <i>e-mail</i> informal.....	187
Figura 14: Página encontrada na internet durante a atividade sobre pesquisa na internet.....	188
Figura 15: Apresentação dos navegadores de pesquisa.....	188
Figura 16: Procurando traduzir palavras pelo dicionário <i>online Linguee</i>	189
Figura 17: Apresentação do texto sobre tutoria.....	192
Figura 18: <i>E-mail</i> formal do aluno Séri.....	195
Figura 19: Apresentação de um Currículo Lattes.....	198
Figura 20: Apresentação dos pontos gramaticais.....	203
Figura 21: Apresentação do site da UFSC.....	207
Figura 22: Apresentação de um Currículo Lattes.....	207
Figura 23: <i>Slides</i> sobre o alfabeto português.....	212
Figura 24: <i>Slide</i> para a leitura.....	213
Figura 25: Apresentação do perfil pessoal estudado.....	214
Figura 26: Perfis pessoais dos interessados por português.....	217
Figura 27: Apresentação de exemplo de Currículo Lattes.....	218
Figura 28: Currículo Lattes de um dos participantes.....	220
Figura 29: Apresentação do <i>blog</i> estudado.....	221
Figura 30: <i>Blog</i> pessoal criado pelo aluno Sam.....	223
Figura 31: Tentativa de criação de um fórum.....	225
Figura 32: <i>Blog</i> pessoal da aluna Nanci.....	227
Figura 33: Publicação do <i>link</i> do texto para a aula seguinte.....	228
Figura 34: Material sobre como pesquisar pela internet.....	230
Figura 35: Apresentação do trabalho da aluna Nanci.....	231
Figura 36: Escrita da biografia apresentada por Nanci.....	233
Figura 37: Explicação sobre como ler de forma ativa.....	234
Figura 38: Publicações dos vídeos para o preparo das aulas sobre pesquisa.....	238
Figura 39: Vídeo produzido pela aluna Nanci.....	240
Figura 40: Vídeo sobre a noção de pesquisa.....	242
Figura 41: Lista de perguntas para a ajudar na procura de um tema.....	248

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Línguas no território marfinense.....	29
Quadro 2: Convenções de transcrição empregadas nesta pesquisa.....	139
Quadro 3: Organização da progressão curricular do PLA – Grupo 1.....	154
Quadro 4: Temas; gêneros de discurso – Grupo 1.....	155
Quadro 5: Cronograma da realização das atividades – Grupo 1.....	156
Quadro 6: Organização da progressão curricular do PLE/PLA – Grupo 2.....	156
Quadro 7: Temas; gêneros de discurso – Grupo 2.....	157
Quadro 8: Cronograma da realização das atividades – Grupo 2.....	157

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	7
1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	16
1.2 CONTEXTO MARFINENSE.....	21
1.2.1 Panorama sociolinguístico da Costa do Marfim.....	21
1.2.1.1 O francês e suas variedades.....	23
1.2.1.2 As línguas locais.....	26
1.2.1.3 O espaço das línguas adicionais em Costa do Marfim.....	30
1.2.2 A Universidade Félix Houphouët-Boigny e suas realidades.....	32
1.2.2.1 O Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (DEILA).....	34
1.2.2.2 A Seção Português do DEILA.....	34
1.3 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA.....	38
1.3.1 As empresas e suas demandas no território marfinense.....	38
1.3.2 As realidades das empresas marfinenses e suas demandas do Português.....	40
1.3.2.1. Minhas experiências.....	40
1.3.2.2 As experiências de alunos no uso do português.....	42
1.4 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	44
1.4.1 O ensino de português na UFHB como uma política linguística.....	45
1.4.2 Como é / Como poderia ser o ensino de PLA no DEILA?.....	47
1.5 OBJETIVOS DA TESE.....	57
2 TEORIAS DE ENSINO DO PLA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA	
APLICADA.....	60
2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA.....	60
2.1.1 Concepção crítica de LE e PLA.....	64
2.1.2 O interculturalismo.....	70
2.1.3 A translinguagem.....	73
2.1.4 Variedades de PLA.....	77
2.2 ENSINO COLABORATIVO <i>VERSUS</i> ENSINO TRADICIONAL.....	80
2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	87
2.3.1 Os gêneros trabalhados com os alunos e interessados.....	95
2.3.1.1 O e-mail.....	95
2.3.1.2 O Currículo Lattes.....	96
2.3.1.3 A postagem em <i>blog</i>	97
2.3.1.4 O projeto de pesquisa científica.....	98
2.3.1.5 O perfil pessoal em sites de relacionamento.....	99
2.3.2 As atividades com os gêneros em sala de aula.....	99
2.4 O LETRAMENTO.....	102
2.4.1 Conceito mais amplo de letramento.....	103
2.4.2 Modelo de letramento ideológico <i>versus</i> modelo de letramento	
autônomo.....	107
2.4.3 Proposta de ensino de abordagem crítica de letramento.....	113
2.4.3.1 A abordagem crítica do letramento.....	113
2.4.3.2 Agentes, agência de letramento e seus diferentes papéis.....	115

3 METODOLOGIA.....	122
3.1 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA.....	122
3.2 TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA DESENVOLVIDO NO PRESENTE	
ESTUDO: A ETNOGRAFIA.....	124
3.2.1 A entrevista.....	129
3.2.2 O questionário.....	130
3.2.3 A observação participante (online).....	132
3.2.4 A transcrição.....	136
4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES.....	140
4.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES.....	141
4.1.1 Resumo do perfil da moderadora (pesquisadora).....	141
4.1.2 Resumo do perfil dos alunos de português (Grupo 1).....	146
4.1.3 Resumo do perfil dos interessados em português (Grupo 2).....	151
4.2 PROGRAMAS DEFINITIVOS DAS AULAS DE PORTUGUÊS.....	154
4.2.1 Programas definitivos das aulas do Grupo 1 (alunos de português).....	154
4.2.2 Programas definitivos das aulas do Grupo 2 (interessados em português). 156	
4.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	157
4.3.1 Local de realização das atividades com o Grupo 1.....	158
4.3.2 Local de realização das atividades com o Grupo 2.....	158
5 REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE PLA SEGUNDO A	
 PERSPECTIVA DE ENSINO COM BASE DE LETRAMENTO.....	160
5.1 A ESTRUTURA DE UMA AULA COM BASE DE LETRAMENTO SOCIAL	
COMO DISCIPLINA.....	160
5.1.1 Organização das aulas.....	160
5.1.2 Os papéis dos participantes durante uma prática colaborativa com	
base em letramento.....	163
5.1.3 Os canais em que os alunos mais interagem.....	171
5.2 O USO DE UM GÊNERO DISCURSIVO PARA FAVORECER A INCLUSÃO	
SOCIAL E ACADÊMICA: O EXEMPLO DO USO DO <i>E-MAIL</i>	175
5.2.1 <i>E-mail</i> formal.....	176
5.2.2 <i>E-mail</i> informal.....	186
5.2.3 Práticas complementares.....	190
5.3 LETRAMENTO PROFISSIONAL.....	209
5.3.1 Letramento profissional para a iniciação à língua portuguesa e à	
inserção social do novo aprendiz de PLA.....	210
5.3.2 Letramento profissional na iniciação à pesquisa dos alunos de português	
nível Licenciatura 3.....	223
5.3.2.1 Usando o <i>blog</i>	224
5.3.2.2 Usando a biografia.....	229
5.3.2.3 Ensinando sobre como ler de forma ativa.....	234
5.3.2.4. Usando o gênero vídeo-minuto.....	236
5.3.2.5 Usando o gênero projeto de pesquisa.....	244
5.3.2.6 Ensinar a ler e compreender um texto científico.....	245
5.3.2.7. Coautoria na elaboração do projeto de pesquisa da aluna Nanci.....	246
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	255
REFERÊNCIAS.....	258
ANEXOS.....	271
ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE	
ADESÃO DE ALUNO).....	272
ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DO GRUPO 1, COM RESULTADOS TABULADOS.....	273

ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO DO GRUPO 2, COM RESULTADOS TABULADOS.....	296
ANEXO 4 – PROJETO DE LETRAMENTO.....	319
ANEXO 5 – SLIDES SOBRE NOÇÕES E CRÍTICAS SOBRE A GRAMÁTICA.....	344
ANEXO 6 – CONCEITO E FUNDAMENTO DE LETRAMENTO.....	349
ANEXO 7 – PLANOS E ROTEIROS DAS ATIVIDADES.....	357
ANEXO 8 – ALGUMAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS..	382
ANEXO 9 – PROJETO DE PESQUISA DA ALUNA NANCY.....	386
ANEXO 10 – AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS.....	394
ANEXO 11 – PRINT DO PLANO E MATERIAIS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ENVIADOS PELO E-MAIL DOS PARTICIPANTES.....	396
ANEXO 12 – SLIDES DA AULA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO.....	397

1 INTRODUÇÃO

1.1 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Essa tese, cujo título é “O ensino de português como línguas adicional com base na abordagem de letramento: análise de uma experiência pedagógica na Costa do Marfim”, insere-se na área da Linguística Aplicada Transgressiva, na qual a língua é percebida como produto social e cuja perspectiva de ensino leva em consideração as necessidades do aprendiz, favorecendo a sua inserção social.

O trabalho estando estruturado em duas partes (teórica e prática), destaco na primeira parte o embasamento teórico da prática do letramento. E na segunda parte destaco o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) com base nas práticas de letramento como abordagem para o ensino de PLA na Costa de Marfim. Nessa parte prática, relato atividades realizadas com os alunos¹ do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos, Seção Português (DEILA/Português) e os interessados em PLA, com o objetivo de repensar o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na Costa do Marfim. Para tanto proponho o ensino de letramento, a partir de uma investigação etnográfica (STREET, 2014), buscando modo mais específico, contribuir para a consolidação do ensino do português na Costa do Marfim; identificar os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de PLA no DEILA/Português; discutir como os alunos podem melhorar sua produção escrita e seu processo de leitura, tendo uma postura crítica; e contribuir na formação de discentes como futuros docentes/pesquisadores.

A realização dessa pesquisa doutoral foi possível com o apoio do Brasil, especialmente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), onde tive como orientadora a Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena. Minha escolha em relação ao Brasil e à UFSC, feita juntamente com o coorientador Prof. Joseph Yapo Bogny da Universidade Félix Houphouët-Boigny, justifica-se por duas razões: o Brasil possui uma diversidade com línguas indígenas e a língua de sinais, algo similar à da Costa do Marfim². Neste contexto de

¹ Como a língua portuguesa não dispõe de uma forma específica para o gênero neutro, emprego neste trabalho o gênero gramatical masculino, mas com valor de neutro. Portanto, entenda-se *professor* como *professor e professora*, *alunos* como *alunos e alunas*, etc.

² Na Costa do Marfim, temos mais de 60 línguas locais. Algumas delas são usadas na televisão e na rádio para dar notícias ou para emissões culturais. Elas incluem: abbey, attié, baoulé, bété, dida, malinké, ebríé, gouro, guéré, koulango, sénoufo, djimini, néyo, godié, kroumen, tagbana, abouré, adiokrou e yacouba. (Cf. Arquivos da televisão nacional (RTI, 2005 *apud* ABOLOU, 2010, p. 9)). Isso nos recorda algumas similaridades com o Brasil (Cf. Barbosa, 2004, p. 55).

diversidade no Brasil, vários pesquisadores, dentre os quais Kraemer (2012), Lucena (2015), Motta (2008), Pacheco (2006), Queiroz (2017), e Rajagopalan (2003), têm-se interessado em estudar o ensino das línguas primeira/materna (Português) e/ou adicional (inglês). Então, nós consideramos o fato que os pesquisadores brasileiros se dediquem à educação linguística nesse contexto multilíngue como marco de que a experiência em universidades brasileiras é de uma contribuição relevante para se pensar o ensino do PLA no contexto marfinense. Nesse sentido, também pesquisadores brasileiros poderão, nessas trocas de experiências com e sobre o contexto marfinense, aprimorar ou pensar novas abordagens para o PLA. A segunda razão é o fato de o Brasil ter o português como língua oficial e ter uma vasta gama de pesquisadores empenhados em discutir o ensino de PLA. É um período fundamental de aperfeiçoamento que pretendo partilhar quando estiver de regresso à Costa do Marfim.

Cheguei no Brasil no dia 7 de novembro 2020 e fui acolhida pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), uma instituição de ensino superior pública federal brasileira. Maior universidade do estado de Santa Catarina, a UFSC é também uma das principais da Região Sul do Brasil.

A ideia de estudar de maneira prática o letramento surgiu a partir das primeiras leituras sugeridas pela minha orientadora professora Maria Inêz, desde a minha chegada no Brasil e das nossas discussões via Google Meet no dia 26 de janeiro de 2021, com base nas primeiras leituras feitas. Entre elas, destaco Faraco (2006), Garcez (2019) e Correia (2016), a partir das quais iniciei minhas reflexões. Faraco (2006), depois de fazer críticas sobre o ensino da gramática do português, propõe que esse ensino leve em conta fatos sociais reais, o que se aproxima aos conceitos de letramento destacados pelos demais autores.

A partir dessas leituras iniciais, comentei sobre esta abordagem com a Dr.^a Anasthasie Adjoua Angoran Brou, Coordenadora de Português da Universidade Félix Houphouët-Boigny, porque tinha notado dificuldades na aquisição do PLA para os alunos. A coordenadora, por sua vez, fez-me a proposta de ensinar português para os alunos da Seção Português no primeiro semestre de 2021. Quanto às conversas e discussões com a minha coorientadora, elas eram feitas com base em muitas leituras feitas e, a partir delas, resolvi a elaboração do projeto.

Consegui realizar o projeto com base na proposta de Schlatter (2009), Correia (2016) e Dilli *et al.* (2019). Correia (2016) faz uma proposta dos elementos fundamentais para a realização das atividades, Dilli *et al.* (2019) apontam algumas orientações para a elaboração de um material com base no conceito de letramento, e Schlatter (2009) faz propostas de atividades. Além desses autores e autoras, que me ajudaram nos elementos básicos para a

elaboração desse trabalho, fiz outras leituras com base em autores que lidam com letramento, dentre os quais destaco Freitas *et al.* (2020), Bortolini (2009) e Kraemer (2012).

Cabe destacar que esses diferentes encontros e conversas que tive e leituras que fiz não são os únicos fatores que favoreceram a realização desse projeto. Também foi de grande relevância minha participação em diferentes disciplinas, tais como Política Linguística Educacional (minha linha de pesquisa), Linguística Aplicada (o campo de estudo), Política Linguística do Multilinguismo, e Análise e Produção de Material Didático (que me ajudou na descrição dos materiais das aulas que ofereci).

Importa dizer que, inicialmente, tinha previsto realizar esse projeto somente com os alunos do DEILA/Português. Mas, por causa da falta de disponibilidade da parte deles, tive de procurar outras pessoas que não fazem parte do departamento, a fim de possibilitar a realização desse projeto. A realização prática desse projeto iniciou-se no mês de março 2021, com encontros de planejamento de aulas e realização de entrevistas coletivas e preenchimento de questionários com os alunos de português e os interessados em português³.

Com os participantes interessados em português, as atividades foram encerradas em abril de 2021. Esse encerramento aconteceu antes da data prevista, pois todos os alunos desistiram, alguns por falta de tempo e outros devido ao fato de que não estavam acostumados com as ferramentas digitais exigidas para o acompanhamento do curso. Assim, consegui realizar com eles somente uma atividade cujo foco foi permitir-lhes ter uma base em português. Eles conseguiram aprender o letramento com as práticas seguintes: desenvolvimento de um cadastro de um perfil pessoal; cadastro de um Currículo Lattes; criação de um *blog*.

Com os alunos de português, o curso teve a duração de seis meses. Nesse caso, os alunos aprenderam português com as práticas seguintes: redação de e-mails formais e informais; cadastro de um Currículo Lattes; redação de uma biografia resumida; criação de um *blog* via Facebook; elaboração de um vídeo, ao vivo, via Facebook e, por fim, a elaboração de um projeto de pesquisa.

Como destaca Cardoso, “[a] pesquisa somente é válida quando há uma função social e quando todas as etapas do estudo são permeadas pela conduta éticas” (CARDOSO, 2015, p. 20). Por exemplo, ser aceita pelos “agentes envolvidos” no meio da nossa pesquisa (OLIVEIRA, 2013, p. 176), significa “sempre colocar os participantes em primeiro lugar;

³ Ao longo do trabalho, uso a expressão “alunos de português” para fazer referência a alunos de Licenciatura em Português e de Mestrado em Português matriculados no DEILA/Português da UFHB. Já “interessados em português” é a denominação que atribuo a pessoas que não estão matriculadas no DEILA/Português, mas que se interessam pelo PLA.

proteger os direitos, interesses e sentimentos dos participantes; comunicar claramente os objetivos da pesquisa e proteger a privacidade dos participantes” (SPRADLEY, 1980 *apud* CARDOSO, 2015, p. 20).

Apesar de esse projeto haver sido realizado com seres humanos, não o submeti a nenhum comitê de ética, como seria de praxe, devido a algumas realidades que não caberia detalhar aqui. Mas protegi a privacidade dos participantes tornando privados os diferentes grupos virtuais criados e mantendo em anonimato os dados pessoais. Após informar os participantes sobre o objetivo do projeto, obtive seu consentimento por escrito para gravar as atividades (Anexo 1), e o convite da coordenadora do DEILA/Português deu-se a partir de uma conversa via WhatsApp, antes mesmo de iniciar a elaboração desse projeto.

Com efeito, estando aprovada para o curso de doutorado na UFHB desde janeiro 2018, encontrava dificuldades para a elaboração da minha tese e então tive que mudar de tema duas vezes. O primeiro tema foi sobre as variedades de português e o Acordo Ortográfico, objetivando entender as normas de estabelecimento de um acordo ortográfico enquanto existem variedades de português. Esse tema não fazia parte da minha realidade, então não sabia como organizar a pesquisa, o que me deixou desanimada por alguns tempos. Mas não deixei de continuar a pesquisa, pois algumas pessoas fomentavam meu trabalho.

Um dia, em conversa com a Dr.^a Brou, ela quis saber mais sobre o meu tema de pesquisa. Não consegui responder adequadamente, porque eu mesmo não percebia o tema. Esse tema não fazia parte da minha realidade. Então, eu não tinha capacidade de explicá-lo para nenhuma pessoa com mais detalhes, apesar dos documentos que lia sobre isso. A Dr.^a Brou, percebendo a minha dificuldade, aconselhou-me a trabalhar no domínio da didática. Achei esse conselho bom, pois a didática era parte do meu cotidiano como professora particular de português, em domicílio. No entanto, sempre havia ignorado a possibilidade de abordagem didática como um tema de pesquisa de tese.

Nesse período, ouvi falar da senhora Patricia NEBOUT-ARKHURST, uma professora especialista em didática que trabalha no Ensino Nacional Superior (ENS) da Costa de Marfim. Pedi ajuda para ela relativa à minha tese, e ela me disse que seria fácil para mim achar um tema se já ensinasse o português. Foi isso que atraiu a minha atenção sobre as dificuldades que eu mesmo encontrava, sendo professora e aluna de português. Foi assim que mudei pela segunda vez o tema da minha tese. Escolhi trabalhar sobre os erros gramaticais dos aprendizes, objetivando propor uma abordagem para o ensino de PLA no DEILA. Então, de 2018 até 2020, não entendia o que estava fazendo, apesar da ajuda do meu orientador Dr. Bogny e alguns doutorandos e doutorandas. As dificuldades eram provenientes do

desconhecimento do tema com que tinha decidido trabalhar, pelo fato de que não ter assistido nenhuma aula relativa a ele.

Nesse caminho tão difícil para mim, a coordenadora Dr.^a Brou e meu orientador Dr. Bogny, com a ajuda do Dr. Yéo (antigo aluno marfinense da UFSC), procuraram outro caminho para me ajudar. Assim, decidimos buscar a cooperação de uma especialista da língua portuguesa e, sobretudo, uma brasileira, e encontramos a Prof.^a Dr.^a Maria Inêz Probst Lucena, que aceitou ser a minha coorientadora. A partir disso, as universidades UFHB e UFSC assinaram, em agosto de 2020, para uma cotutela, regida pela Resolução nº 250 MESR/DGES do 13 de dezembro de 2011 (UFHB, Costa do Marfim) relativa à formação doutoral, e pelas Resoluções nº 95/CUn/2017, de 4 de abril de 2017 e nº 04/CPG/2017, de 30 de março de 2017 (UFSC, Brasil) para os estudantes inscritos na UFSC. Mediante essa cotutela, obtive o direito de receber recursos da parte das duas universidades: Na UFSC, o meu direito foi cursar as aulas, estando matriculada com o nº 202003933 como aluna nessa instituição. Coube a UFHB fornecer-me dados suficientes para a elaboração do meu trabalho, o que foi feito com o consentimento dado pela Dr.^a Brou ao me fazer a proposta de trabalhar com alguns alunos de português.

Comecei o projeto em fevereiro 2021 e não dispunha muito tempo, pois o prazo para conclusão do curso era fevereiro de 2022. Assim, o desafio era elaborar a parte teórica do projeto e, ao mesmo tempo, encaminhar os procedimentos práticos. Então, enquanto elaborava o projeto de forma prática, estudava também alguns princípios do estudo de cunho etnográfico, mais especificamente a questão de ética. Estava ciente do fato de que cada ser humano tem um direito à imagem e tem o direito à privacidade. Também com os conselhos da minha coorientadora sobre isso, antes de iniciar as aulas com os participantes, pedi os consentimentos deles antes de gravar e contei para eles que ia trabalhar com todos os dados, objetivando propor uma abordagem para o ensino de português. Prometi a eles proteger a sua privacidade, mantendo o anonimato. Os participantes aceitaram o meu pedido e foi assim que criei os diferentes grupos virtuais como grupos privados.

Nesse sentido, importa destacar que as duas universidades envolvidas neste trabalho são instituições científicas que aceitaram e decidiram me ajudar nesse projeto, cumprindo as suas diferentes tarefas e me ajudando a cursar disciplinas e ter dados para a elaboração do meu trabalho. A realização desta pesquisa, realizada com o apoio de duas instituições científicas (UFHB e UFSC), além de atender as necessidades dos próprios participantes e do DEILA/Português, contribuiu para que as duas universidades reforcem a sua relação.

1.2 CONTEXTO MARFINENSE

Conhecer o contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira é muito importante, pois é o elemento que pode favorecer ou desfavorecer a aprendizagem dessa língua. No caso deste estudo, conhecer em que contexto os alunos marfinenses aprendem o PLA permitirá apresentar mais sobre a nossa cultura e os problemas que encontramos na aprendizagem de português, assim como permitirá ampliar a discussão sobre a necessidade de aprendermos e adquirirmos o português em contexto em que vivemos, a Costa de Marfim. Para tanto, a seguir descrevo a situação linguística da Costa do Marfim e o ensino de português no país, de maneira geral. Aponto, particularmente, para o ensino da língua portuguesa na universidade Félix Houphouët-Boigny⁴.

1.2.1 Panorama sociolinguístico da Costa do Marfim

A Costa do Marfim (em francês, Côte d'Ivoire) faz parte dos países francófonos da África do Oeste. Oficial e protocolarmente chamada República da Costa do Marfim, tem uma população estimada de 23.740.424 habitantes em 2018⁵, distribuída numa área de 322.462 km². O país é limitado a norte pelo Mali e pela Burkina Faso, a leste por Gana, a sul pelo Oceano Atlântico e a oeste pela Libéria e pela Guiné (figura 1). Apesar do projeto de estigmatização e exclusão das línguas locais, efetivado desde o período colonial pelos franceses e no período pós-colonial pelo estado marfinense, a Costa do Marfim sempre foi reconhecida pela sua forte heterogeneidade linguística (KOUAMÉ, 2008).

⁴ Destaco que os dados gerais e as informações sobre a situação linguística de Costa do Marfim têm como fonte o site do planejamento linguístico do mundo (http://www.axl.cefan.ulaval.ca/monde/index_peuples.htm); também foi utilizada a versão portuguesa do site Wikipedia e alguns autores cuja maioria é marfinense: Delafosse (1904); Kouadio (2007); Botin e Kouadio (2013); Zakaria Yago (2014); Seka (2015); Buerki (2017) e N'Zi e Dodo (2018).

⁵ https://pt.wikipedia.org/wiki/Costa_do_Marfim. Acesso em: 27 jun. 2022.

Figura 1: Mapa da República da Costa do Marfim no continente africano



Fonte: <https://www.universalis.fr/atlas/afrique/cote-d-ivoire/> Acesso em: 24 jun. 2021.

Antes da chegada dos colonizadores franceses no atual território marfinense, os primeiros europeus a chegar em nossa terra foram os portugueses (JOHOULI, 2017). Estes vieram como exploradores e, apesar de não conseguirem colonizar o país Costa do Marfim, conseguiram espalhar naquele território sua língua, deixando marcas do ponto de vista linguístico e na denominação de alguns lugares, inclusive no próprio do país. “Costa do Marfim” é tradução do termo “*Lôkhoda*”, da língua local dida⁶, que significa “os elefantes estão aqui ou terra dos elefantes”, mais tarde traduzido em francês como Côte d’Ivoire (JOHOULI, 2017).

Chegados à Costa do Marfim, os franceses, através de uma política assimilacionista, colonizaram os marfinenses durante 67 anos, de 1893 até 1960⁷. A base da ideologia dos colonizadores era “civilizar” o povo encontrado naquele território. A língua francesa era apresentada, na época colonial, como uma língua civilizadora e unificadora. A escola, sendo instrumento dessa ideologia, foi imposta com o objetivo de formar os auxiliares e elites subalternos (YAGO, 2014). Segundo N’Zi e Dodo (2018)⁸, essa política era um projeto de homogeneização do país através da imposição do francês e a sua promoção, e tinha como segundo objetivo estigmatizar ou rejeitar o uso das línguas nacionais. Segundo esses autores, várias línguas locais foram rejeitadas.

⁶ Uma língua local marfinense.

⁷ <https://www.worldcat.org/title/cote-divoire-coloniale-1893-1960/oclc/828683458>. Acesso em: 18 dez. 2020.

⁸ <http://www.ltml.univ-fhb.edu.ci/wp-content/uploads/files/revue15/03.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

Depois dessa colonização, o francês se tornou língua oficial do país, pois o novo estado marfinense continua a estigmatização das línguas locais, considerando a língua francesa como sendo uma língua unificadora (N'GUESSAN, 2007). No entanto, o fato de o francês ser a língua mais privilegiada do país e de ser a língua oficial não mudou a situação do multilinguismo do país. Ao contrário, amplificou-o, já que, além da diversidade de línguas locais, assistimos ao surgimento de variedades de francês.

Na seção seguinte, descrevo a situação sociolinguística da Costa do Marfim. Ainda que de maneira breve, apresento as diferentes línguas presentes no território marfinense e sua importância relativa, a fim de que possamos entender o contexto multilíngue desse país e o lugar do PLA nesse território.

1.2.1.1 O francês e suas variedades

A língua francesa na Costa do Marfim teve sempre um lugar muito importante. Ao contrário de outros povos, como os caboverdianos que reivindicaram a identidade, que necessitaram promover sua língua nacional durante e depois da colonização (TORQUATO, 2009)⁹, os habitantes da Costa do Marfim nunca reivindicaram sua identidade marfinense até o ano 2000¹⁰. Antes da independência da Costa do Marfim, o francês foi considerado como

⁹ Em Costa do Marfim, durante o período colonial, não houve movimento reivindicatórios em favor das línguas locais ao contrário de Cabo Verde. Segundo (Kouadio 2007) retomado por Boutin et Kouadio (2013 p.125), antes das independências, as elites marfinenses, os mais ativos no seio de partido RDA (*Rassemblement Démocratique Africain*), adotavam totalmente a ideia que as línguas locais não podiam participar no progresso, e que o idioma de emancipação seria o francês. Considerando o francês como língua de unidade dos marfinenses, isto quer dizer que eles consideravam o Francês a única língua a partir de que seria possível identificar o povo marfinense sendo uma nação. Cabo Verde, ao contrário, naquela época, a Elite caboverdiana, grupo social, formou movimentos reivindicatórios em favor da língua cabo verdiana, pois existia uma desigualdade social ligada à desigualdade linguística. A escola era restringida aos ricos. As pessoas escolarizadas falavam o português e as sem escolarização falavam a língua caboverdiana, língua que foi naquela época minimizada. É neste contexto de desigualdade que nasceram movimentos sociais. Então aqueles que criaram estes movimentos são: os nativistas, claridosos e militantes. Esses produziram obras jornalísticas, poéticas reivindicatórias em favor da identidade caboverdiana dentre as quais a Revista CABO VERDE (por Eugénio Tavares, Luis Loff de Vasconcellos, Pedro Cardoso), e o Jornal A Voz de Cabo Verde (por Eugénio Tavares, Pedro Cardoso, Corsino Lopes, Luis Loff de Vasconcellos) (TORQUATO, 2009, p.52). Ao contrário, em Costa do Marfim os grupos populares eram plurilíngues. Para solucionar a comunicação durante o período colonial, os escravos caboverdianos se faziam compreender através de um pidgin baseado na língua portuguesa da época”, o crioulo ou língua cabo verdiana (Carreira, 1982, p. 48). Em, Costa do Marfim, era usado como solução da comunicação o « *Français Populaire Ivoirien* » Buerki (2017; p.24 – 25).

O surgimento do conceito de *ivoirité* faz só referência ao nacionalismo e remete a tudo que pelo qual se reconhece a comunidade humana marfinense (elementos sociais, políticos, regionais, nacionais, étnicos, etc.) em termos de valores, pensamentos, compromisso de língua e de lugar de vida, de práticas, tradições e crenças, vivido em comum e de memória histórica. Cf : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ivoirit%C3%A9>. Acesso em: 22 dez 2020.

língua civilizadora pelos colonos. Depois da independência, nada mudou ao nível do estatuto dessa língua, pois era considerada pelos primeiros dirigentes marfinenses como: “uma língua de unidade linguística e nacional, de pertença a um território multilíngue e multiétnico, de abertura ao exterior e de desenvolvimento, capaz de descrever e nomear ciências e técnicas” (N’GUESSAN, 2007)¹¹.

Conforme aos dados do *aménagement linguistique no mundo*¹²:

- no ponto de vista oficial: o francês consta na Constituição como a única língua oficial da Costa do Marfim;

- no sistema de justiça: todos os textos de leis e textos administrativos são em francês, e o francês é a língua dos tribunais. Saber ler e escrever em francês é um dos primeiros critérios para a escolha dos júris de um tribunal de justiça. No caso de o acusado não falar francês, pode-se chamar intérpretes, mas trata-se de intérpretes ocasionais;

- na educação: o francês é a única língua usual em todos os níveis do ensino: é material e meio de ensino. O Instituto de Linguística Aplicada (ILA) da Universidade de Cocody-Abidjan iniciou alguns projetos de modo experimental, sobre línguas locais, e o ministério da Educação nacional acompanha neste momento um programa específico chamado Programa de Escola Integrada (PEI), que usa dez línguas nacionais. Mas trata-se de um ensino experimental, marginalizado;

- religião: o uso do francês, apesar de preponderante, não é institucionalizado. Alguns cultos acontecem em línguas locais. No caso dos muçulmanos, são o dioula e o árabe que dominam. Os cristãos e os assimilados usam de maneira igual o francês e as línguas locais;

- nas mídias: a imprensa é completamente escrita em francês as duas radioemissoras públicas e a maioria das novas radioemissoras transmitem 95% da programação em francês; a televisão transmite apenas em francês, exceto pela transmissão das informações regionais que se faz em doze línguas marfinenses;

- Na literatura: obras literárias são completamente escritas em francês. Alguns textos disponíveis em línguas marfinenses interessam o domínio de confidencialidade e são destinados a públicos de especialidades mais restritas.

As informações acima destacadas a respeito ao francês relevam o nível da sua importância em todos os domínios em Costa do Marfim. No entanto, a língua francesa, apesar

¹¹ Todas as traduções nesta tese foram feitas pela autora.

¹² <https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cotiv.htm> atualizado no dia 24 de agosto de 2018. Acesso em: 25 jun. 2022.

do seu estatuto, não é aquela usada nas interações cotidianas entre indivíduos em Costa do Marfim. A língua francesa, como implementada pela França na Costa do Marfim, não é aquela falada pelos marfinenses¹³. Segundo N’Zi e Dodo (2018, p. 59), as populações vão adquirir e usar o francês como veicular. Esse tipo de francês é aprendido de maneira informal e multiforme e mais ou menos afastado do francês aprendido na escola. Isso pode ser por duas razões: a dificuldade de assimilação da língua francesa e a presença de várias línguas locais no território marfinense. Segundo Delafosse (1904), a língua francesa implementada na Costa do Marfim pelos colonos franceses é “uma das línguas as mais complicadas no mundo: como em inglês, a ortografia não concorda com a pronúncia; além disso, temos uma sintaxe cheia de dificuldades e de anomalias” (DELAFOSSÉ, 1904, p. 264)¹⁴.

Posso dizer que, pelo que Delafosse destacou acima, o problema de aquisição do francês iniciou-se desde a época colonial. Foi essa dificuldade de aquisição que levou as populações marfinenses a falar outros tipos de francês. Os marfinenses tendo suas próprias línguas locais, mas estando obrigados a falar essa língua do colonizador, apesar da sua dificuldade, criaram outras variedades do francês. Isso aconteceu desde o período colonial e continua até hoje. Assim, constatamos a presença de três variedades do francês: (1) o *français normé ivoirien* (FNI), que se traduz em português por *francês marfinense*, corresponde ao francês padrão, tem uma prosódia influenciada pelas línguas locais e é falado por pessoas escolarizadas; é o francês de Costa do Marfim (BOUTIN; N’GUESSAN, 2013; PLAHAR, 2017). (2) O *français populaire ivoirien* (FPI), que se traduz por francês popular marfinense, é uma língua vernacular usada durante a colonização; era falada por pessoas pouco escolarizadas e, hoje em dia, é falada por toda a população (BOUTIN; N’GUESSAN, 2013; PLAHAR, 2017). (3) Por fim, temos o *nouchi*, que é o *crioulo*, uma fusão do francês com línguas marfinenses (dioula, baoulé e bété) e línguas europeias tais como espanhol, inglês e alemão (BOUTIN; N’GUESSAN, 2013; PLAHAR, 2017; N’CHO, 2018). Essa variedade nouchi foi criada no início dos anos 1980 por grupos de jovens pouco escolarizados, que abandonaram a escola com menos conhecimentos da língua francesa (N’GUESSAN, 2007). Nascido na rua, hoje o nouchi tornou-se código de reunião da maioria dos jovens marfinenses: alunos de ensino fundamental, médio e superior, jovens da rua e jovens delinquentes. Hoje a maioria dos cantores marfinenses cantam em nouchi. Há também alguns jornais nacionais

¹³Entrevistei o português Sr. Marinho, chefe da empresa Marinho e Filho, denominada agora Marinho CI, para coleta de dados para uso na minha dissertação de Mestrado (JOHOULI, 2017) e perguntei para ele sobre suas dificuldades de comunicação na Costa do Marfim. Ele me respondeu que uma de suas dificuldades no território marfinense estava relacionada à linguagem. Segundo ele, os marfinenses não falam bem francês, o que lhe causava dificuldades para entendê-los.

¹⁴ https://pure.mpg.de/rest/items/item_403611/component/file_403610/content Acesso em: 19 dez. 2020.

marfinenses veiculados em nouchi, tais como *Gbich*, *Ya fohi* e *Bolkoch* (SANGARÉ, 2017, p. 7-8)¹⁵. Segundo N’Zi e Dodo (2018), essas três variedades de francês empregadas na Costa do Marfim são resultado das influências das línguas locais sobre o francês e são prova do dinamismo das línguas locais, apesar de que elas estejam marginalizadas.

1.2.1.2 As línguas locais

Na Costa do Marfim, são faladas mais de 60 línguas nativas, divididas em quatro grupos (figura 2): Akan¹⁶, Kru, Gur e Mandé (DELAFOSSÉ, 1904 *apud* BOUTIN; N’GUESSAN, 2013, p. 123). Durante e depois da colonização, essas foram desconsideradas até 2000, período a partir do qual os marfinenses começaram a reclamar a sua identidade. Com efeito, durante a crise de *ivoirité*¹⁷, no ano 2000, sob o governo do general Robert Guei, um artigo da Constituição foi substituído a fim de valorizar as línguas locais (BOUTIN; N’GUESSAN, 2013, p. 127). Mas isso não teve impacto até que surgiram problemas no domínio do ensino, precisamente no ensino básico.

¹⁵ Destes nomes de jornais, só consigo traduzir *Ya fohi*, que significa “não há nada”; “não faz mal”, ou “tudo está bem”.

¹⁶ O grupo Akan faz parte de um grupo maior, que contém outros pequenos grupos ou outras etnias de alguns países que fazem fronteiras com a Costa do Marfim.

¹⁷ O termo *ivoirité*, faz referência ao nacionalismo e remete a tudo que pelo qual se reconhece a comunidade humana marfinense (elementos sociais, políticos, regionais, nacionais, étnicos, etc.) em termos de valores, pensamentos, compromisso de língua e de lugar de vida, de práticas, tradições e crenças, vivido em comum e de memória histórica. Cf : <https://fr.wikipedia.org/wiki/Ivoirit%C3%A9>. Acesso em: 22 dez 2020.

Figura 2: A mapa regional da Costa do Marfim



Fonte: <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/cotiv.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

Algumas pesquisas revelaram que a falta de sucesso escolar no ensino básico devia-se em parte ao problema da aquisição do francês, a língua de ensino (SEKA, 2015). Além disso, essas pesquisas mostraram que os alunos que foram ensinados em línguas locais, obtiveram bons resultados, ao contrário daqueles que foram ensinados em francês.

Foi devido a essa realidade que medidas foram tomadas visando, a princípio, a valorizar as línguas locais. Na realidade, as medidas acabaram por favorecer a manutenção do ensino em língua francesa, pois decidiu-se que, se os alunos não assumissem o francês como a língua de ensino, não poderiam ter bons resultados. Então, as medidas para ensinar as línguas locais serviram apenas para os alunos conseguirem entender o francês e ter bons resultados escolares (N'ZI; DODO, 2018).

Segundo N'Zi e Dodo (2018), todos esses projetos de ensino de línguas locais permaneceram de maneira experimental e, apesar de terem obtido bons resultados, foram abandonados depois. Exceto pelo projeto que favoreceu as línguas locais como meio do ensino em 11 escolas, o ensino nas escolas e universidades é feito apenas em francês. Isso é uma prova do lugar mínimo que essas línguas locais ocupam no domínio público em Costa do Marfim.

No domínio das mídias, algumas línguas locais são usadas para dar notícias ou para emissões culturais. Há transmissões em abbey, attié, baoulé, bété, dida, malinké, ebrié, gouro, guéré, koulango, sénoufo, djimini, néyo, godié, kroumen, tagbana, abouré, adioukrou e yacouba, mas os tempos consagrados a essas línguas são insignificantes (ABOLOU, 2010, p. 9)¹⁸. Segundo N’Zi e Dodo (2018), algumas ações são realizadas através das mídias em prol das línguas locais: a aprendizagem das línguas locais feita pela casa de edição EDILIS (*Edition Livre Sud*); e também a SIL (*Société Internationale de Linguistique*), que, além de elaborar pesquisa sobre as línguas locais, transmite manuais de alfabetização em trinta línguas marfinenses (KUBE *apud* N’ZI; DODO, 2018, p. 59). Segundo N’Zi e Dodo (2018), há outras iniciativas privadas em prol das línguas locais, dentre as quais a empreendida pela Associação Cristã das Testemunhas de Jeová, que traduz e produz obras bíblicas em línguas locais. Registram-se também as publicações e ações do professor Paul Aholi em prol da alfabetização em línguas locais, mais precisamente na língua abouré.

No entanto, esses esforços empenhados pelo setor privado não chegaram a ampliar o lugar das línguas locais na Costa do Marfim. O fato de as línguas locais não estarem sendo valorizadas não impede o seu dinamismo, pois são faladas em família e mesmo nas escolas. As línguas locais são dominantes nas aldeias e mesmos em alguns bairros de cidades (SEKA, 2015, p. 76). Entre essas, temos o dioula, falado por 17,7% da população (7 milhões de pessoas), que é a língua local mais usada durante as trocas comerciais. São também línguas com considerável número de falantes agni, baoulé e bété¹⁹. O quadro 1 apresenta as línguas locais faladas na Costa do Marfim.

¹⁸ Cf. Archives RTI (2005 *apud* ABOLOU, 2010, p. 9).

¹⁹ <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/cotiv.htm>

Quadro 1: Línguas no território marfinense

Etnia	Falantes	Percentual	Língua	Religião
Baoulé	4 645 000	19,5 %	baoulé	cristã
Malinké	4 217 000	17,7 %	dioula	muçulmana
Sénoufo	2 129 000	9,9 %	sénoufo	étnica
Dan	1 490 000	6,2 %	dan (yacouba)	étnica
Anyi	1 444 000	6,0 %	anyin	cristã
Mossi	1 361 000	5,7 %	moore	cristã
Bété	730 000	3,0 %	bété	étnica
Attié	642 000	2,6 %	attié	cristã
Gouro	580 000	2,4 %	gouro	étnica
Fulani	479 000	2,0 %	peul	muçulmana
Guéré do Centro	422 000	1,7 %	we do sul	étnica
Haoussa	395 000	1,6 %	haoussa	muçulmana
Kulango	372 000	1,5 %	koulango	étnica
Malinké Mau	348 000	1,4 %	mahou	muçulmana
Akan	346 000	1,4 %	akan	cristã
Dida	336 000	1,4 %	dida	cristã
Lobi	270 000	1,1 %	lobi	étnica
Abe, Abbey	268 000	1,1 %	abe	cristã
Wobe	265 000	1,1 %	we do sul	étnica
Brong	223 000	0,9 %	abron	étnica
Soninké Sarakolé	185 000	0,7 %	soninké	muçulmana
Ebrié	152 000	0,6 %	ébrié	cristã
Odiénne	147 000	0,6 %	wojenaka	muçulmana
Adjoukrou	140 000	0,5 %	adioukrou	cristã
Bissa	127 000	0,5 %	bisa	étnica
Worodougou	115 000	0,4 %	worodougou	muçulmana
Yoruba	115 000	0,4 %	yoruba	cristã
Nzema	113 000	0,4 %	nzema	cristã
Aburé	93 000	0,3 %	aburé	cristã
Abidji	85 000	0,3 %	abidji	cristã
Koyaga	84 000	0,3 %	koyaga	muçulmana
Nyabwa-Nyedebwa	72 000	0,3 %	nyabwa	étnica
Grebo da Costa	71 000	0,3 %	grebo du Sud	cristã
Gagou	70 000	0,3 %	gban	étnica
Tura	67 000	0,2 %	toura	étnica
Koro, Koro Jula	58 000	0,2 %	koro	muçulmana
Árabe-Libanês	55 000	0,2 %	árabe levantino	muçulmana
Outras	1 015 000	4,2 %		
Total	23 816 000	100,0 %		

Fonte: <http://www.axl.cefanelaval.ca/afrique/cotiv.htm>. Acesso em: 23 jun. 2021.

1.2.1.3 O espaço das línguas adicionais em Costa do Marfim

Na Costa do Marfim, temos a presença de línguas europeias, americanas e asiáticas, mas também línguas africanas, tais como ganenses e liberianas²⁰. Segundo N’Zi e Dodo (2018) há em Costa do Marfim uma forte representação dos falantes mooré (Burkina-Faso) e ashanti (Gana). A língua mooré, como algumas línguas locais marfinenses já citadas acima, é também usada na mídia para emissões culturais ou para dar notícias do país. Quanto às línguas ocidentais, temos o inglês que é ensinado mesmo em algumas escolas privadas a partir do ensino básico e oficialmente no ensino médio e no superior. O espanhol e o alemão são também ensinados no ensino médio e superior. O português é ensinado em cinco escolas privadas e, de maneira oficial, apenas na universidade de Bouaké (sendo opcional) e na Universidade Felix Houphouët-Boigny, como uma especialidade, tendo a sua própria seção dentro do DEILA (Departamento dos Estudos Ibéricos e Latino-Americanos) (JOHOULI, 2017).

Destaco que, no ensino médio, as línguas espanhola e alemã são ensinadas de maneira opcional, ou seja, o aluno tem a possibilidade de escolher o espanhol ou o alemão, mas o inglês é obrigatório mesmo no ensino superior em qualquer departamento. Uma vez na universidade, o aluno tem a possibilidade de se especializar numa dentre essas línguas, incluindo o português, que não se ensina oficialmente no ensino médio. Além disso posso destacar também o ensino da língua chinesa, especificamente o mandarim, que é ofertado desde o ano 2016 pelo Instituto Confucius, situado no seio da Universidade Felix Houphouët-Boigny. Eu fui uma das primeiras alunas naquele curso de Mandarim. A aprendizagem do mandarim nesse Instituto é gratuita, e os estudantes que conseguem obter bom nível de domínio essa língua obtêm bolsa para estudar na China.

Entre as línguas citadas, o inglês tem posição de destaque. Na televisão, a RTI 2 (Radiodiffusion Télévision Ivoirienne 2) veicula um programa chamado *Hello*, voltado ao aperfeiçoamento de inglês. As transmissões envolvem atividades como a aprendizagem de letras de música, expressões idiomáticas, traduções, aula de gramática em modo bilíngue (inglês-francês).

A partir de minha experiência diária, percebi que a maioria das empresas em Costa do Marfim, quando procuram trabalhadores bilíngues, fazem geralmente referência às pessoas

²⁰ Temos, no território marfinense, a presença de quase 20.000 franceses, um terço dos quais têm duas nacionalidades. Há também alemães, belgas, portugueses, americanos, sírio-libaneses. Há também quase 100.000 chineses, 500.000 ganenses, quase três milhões de burkinenses e 100.000 liberianos. Cf. <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/cotiv.htm>.

que além do francês, falam inglês. A língua inglesa, ao contrário às línguas espanhola, alemã, portuguesa e chinesa, é para os marfinenses a língua estrangeira mais importante, pois é a língua dos negócios e abertura ao mundo na percepção deles. Por isso encontramos na Costa do Marfim várias *empresas de línguas* (ensino e tradução), que geralmente têm como foco a língua inglesa²¹.

O português também é uma língua importante para a Costa do Marfim (conforme apontarei adiante e ao longo do trabalho) e, ao contrário ao alemão e espanhol, é falada em cinco países africanos (Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, e São Tomé e Príncipe)²². No entanto, no meio acadêmico, línguas como o espanhol e o alemão são mais valorizadas pelos alunos do que o português, pelo fato de que essas fazem parte do currículo de ensino médio. Então os alunos creem ter uma garantia de trabalhar como docentes em uma dessas línguas, pelo menos depois da Licenciatura 3²³, seja numa escola privada ou seja numa escola pública, depois do concurso e da formação na Escola Nacional Superior (ENS).

Mas isso não significa que os marfinenses, nas suas interações, falam o inglês, espanhol ou alemão. As variedades do francês e as línguas locais permanecem as mais usadas nas interações dos povos marfinenses em qualquer lugar, a não ser por alguns lugares comerciais, como Adjamé Bracodi, onde encontramos nigerianos, e Yopougon Kouté, onde trabalham ganenses que falam as suas línguas (as vezes inglês, ou ashanti para os ganenses e yoruba para os nigerianos). Em alguns lugares de culto, assistimos também aos cultos bilíngues. Em algumas igrejas das cidades, os cultos são feitos em francês/inglês enquanto os cultos na maioria das igrejas nas aldeias são feitos em língua local/francês. Nas mesquitas, fala-se geralmente dioula e árabe, ou francês e árabe.

O português, sendo também uma língua estrangeira neste país é ainda desconhecido e pouco valorizado²⁴ mesmo por aqueles que o conhecem. Geralmente, não é falado no território marfinense, a não ser entre os estrangeiros lusófonos (JOHOULI, 2017) ou entre os alunos de português dentro da Universidade. Isso não deveria ser dessa forma, pois a Costa do

²¹ A maioria das empresas de línguas (*cabinets de langues*) da Costa do Marfim se dedica apenas à língua inglesa. O Dr. Yéo, um especialista em tradução de português, em 2021, deu-me conta do seu *cabinet de traduction*. Exceto por este, eu ainda não soube de outra empresa de línguas marfinense cujo diretor seja um especialista em língua portuguesa. As empresas de línguas da Costa do Marfim têm geralmente como diretores especialistas em língua inglesa, e estes trabalham em cooperação geralmente com professores ou alunos de português, no caso de haver demandas em língua portuguesa.

²² [https://www.infopedia.pt/\\$países-africanos-de-língua-oficial-portuguesa](https://www.infopedia.pt/$países-africanos-de-língua-oficial-portuguesa). Acesso em: 29 out. 2021.

²³ Licenciatura em Alemão ou em Espanhol.

²⁴ Alguns fatos: (1) desde a assinatura de convenção para inserção do português no ensino médio em 2015, até hoje (2021) essa política não foi implementada; (2) poucos pesquisadores marfinenses se dedicam à língua portuguesa; e (3) a maioria dos alunos enviados ao DEILA/Português sem que isso seja a escolha deles mudam para outro departamento ou seção, pelo fato de que acham não ter oportunidades com a aprendizagem de português.

Marfim faz parte dos países parceiros do mundo lusófono, de forma geral e particularmente com Brasil e Portugal, o que gerou o ensino dessa língua no país e a presença de várias empresas lusófonas (JOHOULI, 2017).

A seguir, antes de destacar a importância dessa presença lusófona no território marfinense, destaco o contexto de ensino de português na universidade de forma geral e especificamente no departamento DEILA, Seção Português.

1.2.2 A Universidade Félix Houphouët-Boigny e suas realidades²⁵

A universidade Félix Houphouët-Boigny, antigamente denominada Université de Cocody, é uma universidade marfinense pública, situada no município de Cocody, ao leste da cidade de Abidjan. A instituição é gerida por um presidente, atualmente o professor Ballo Zié (substituindo o professor Abou Karamoko), com a assistência de dois vice-presidentes e de um secretário geral. Instituição primordial para o desenvolvimento socioeconômico e cultural da Costa de Marfim, a universidade Félix-Houphouët-Boigny assume missões de ensino e de pesquisa no seio de 13 unidades de formação e de pesquisa (UFR)²⁶, dois centros de pesquisa autônomos, uma escola de formação contínua e institutos.²⁷

²⁵ <https://www.univ-fhb.edu.ci/index.php/historique-de-luniversite-felix-Houphouët-boigny/#>

²⁶ Em francês, *Unité de Formation et de Recherche* (UFR)

²⁷ https://fr.wikipedia.org/wiki/Universit%C3%A9_F%C3%A9lix-Houphou%C3%ABt-Boigny#Unit%C3%A9s_de_formation_et_de_recherche

Figura 3: Portal da UFHB



Fonte: <https://www.jeuneafrique.com/236469/economie/a-abidjan-luniversite-felix-Houphouët-boigny-se-convertit-au-numerique/>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Figura 4: Interior da UFHB (vista panorâmica)



Fonte: <https://www.supmagci.com/universite-felix-Houphouët-boigny-de-cocody/#.YqfIR6jMLIU>. Acesso em: 13 jun. 2022.

1.2.2.1 O Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (DEILA)²⁸

A Seção Português e a Seção Espanhol estão inseridas no Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (DEILA), localizado na UFR LLC (*Unité de Formation et de Recherche Langues, Litteratures et Civilisations* – Unidade de Formação e de Pesquisa Línguas, Literaturas e Civilizações). Esse departamento encontra dificuldades acadêmicas e sociais, sendo que algumas foram citadas durante o encontro da *Federation Etudiante Scolaire de Côte d'Ivoire* (FESCI) no dia 14 de abril de 2021, conforme destaque abaixo.

Do ponto de vista acadêmico, foi destacado: inadequação entre os módulos de formação e o sistema de formação LMD (Licenciatura-Mestrado-Doutorado); falta de sala de trabalhos práticos, que torna impossível a ligação entre as teorias e práticas para uma formação de qualidade; falta de infraestrutura (anfiteatros, bibliotecas, salas de trabalhos dirigidos, etc.); estudo insuficiente sobre a praticabilidade dos *e-learning*, tendo como resultado a falta de domínio das ferramentas de aulas pelos alunos e pelos professores, o que produz uma formação deficiente; fraca cobertura *wifi*, que prejudica as pesquisas pessoais; ausência de mestrado profissional em alguns departamentos, que causa a interrupção imediata do percurso universitário, seja em Licenciatura 3 ou em Mestrado 1.

Do ponto de vista social, foi destacado: falta de condições no alojamento estudantil, sendo que, para mais de 400.000 alunos, temos somente menos de 20.000 mil camas disponíveis para o alojamento na moradia estudantil, ou seja, uma taxa de 5% de alunos alojados; indefinição da efetividade da abertura das moradias estudantis; quantidade insuficiente de bolsas de estudos, uma vez que as bolsas e subvenções do Governo são oferecidas para um pequeno número de alunos e, além disso, não são suficientes para cumprir as taxas de pesquisas científicas; falta de uma verdadeira política sanitária orientada e cumprida para o bem-estar dos alunos.

1.2.2.2 A Seção Português do DEILA

Conforme destacado em minha dissertação de Mestrado, desde 1979 até hoje, ou seja, há 43 anos, nós nos beneficiamos do ensino da Língua Portuguesa em Costa do Marfim. E isso foi possível graças a um convênio interuniversidades assinado entre o Brasil e a Costa do Marfim em 1977 (JOHOULI, 2017, p. 35).

²⁸<https://www.facebook.com/deilaufhb/posts/577875156948520/> Compte rendu “Grand meeting de la FESCI à l’Université Félix Houphouët-Boigny”.

Com efeito, o ensino de PLA na Costa do Marfim é recente, comparativamente ao ensino de outras línguas estrangeiras, como espanhol, inglês e alemão. Iniciado na Costa do Marfim em 1979, na Universidade Felix Houphouët-Boigny, denominada nesta época Universidade Nacional de Cocody, o PLA foi oferecido, primeiramente, como matéria optativa no departamento de Espanhol, e em seguida, ensinado na Faculdade de Letras, Artes e Ciências Humanas (FLASH) agora denominada Línguas, Literaturas e Civilizações (LLC), que agrupa Inglês, Espanhol, Alemão, Linguística e Letras Modernas.

Com o tempo, visto o interesse dos estudantes por português, uma licenciatura foi criada, em 1999, na Faculdade LLC, com apoio do governo português. Isso fez com que hoje tenhamos uma seção própria, no seio do DEILA, dedicada ao ensino-aprendizagem do PLA. A Seção Português, portanto, faz parte do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americanos (Departamento de Português e Espanhol) na Faculdade de Letras Literaturas e Civilizações e partilha o mesmo espaço com as línguas inglesa, espanhola, alemã e francesa. É nesse quadro, onde várias línguas estrangeiras coabitam, que se insere o ensino e aprendizagem de português.

O ano acadêmico de 1999-2000 marca o período das primeiras inscrições em Licenciatura de Português. Cinco alunos se matricularam, apesar da campanha de sensibilização que foi feita. Isso poderia ser talvez pelo fato de que os alunos ainda não tinham interesse em aprender a Língua Portuguesa como uma especialidade, mas sim apenas como uma opção, pois desconheciam as vantagens que ela poderia apresentar. Tratava-se de uma nova língua, uma nova seção, e se dedicar a isso sem ter informações sobre as oportunidades que ela poderia oferecer seria correr um risco de falhar, tanto na vida acadêmica como na vida profissional.

Com o apoio do Brasil e de Portugal, os cinco alunos iniciaram as primeiras aulas de licenciatura no DEILA/Português, com três professores: o Dr. Koffi Tougbo (Coordenador de Português e agora Chefe do DEILA), a Dr.^a Maria José dos Santos (leitora brasileira) e a Dr.^a Benvinda Lavrador, (docente portuguesa, enviada pelo Instituto Camões). Anos depois, juntou-se ao grupo a Dr.^a Anasthasie Brou, de origem marfinense, para ministrar aulas no Curso de Português. A Dr.^a Brou além, de ser professora de português especializada em literatura brasileira, é também a atual Coordenadora do DEILA/Português, como já mencionado.

Em 2001, iniciou-se o ensino da Língua Portuguesa como matéria optativa em algumas outras Universidades: Universidade de Bouaké, Universidade de l'Atlantique (UA) e Instituto de Línguas Estrangeiras Aplicadas (ILEA).

A cada ano, os melhores entre os estudantes da Seção Português recebem bolsas, seja bolsas anuais e de verão pelo Instituto Camões (Portugal) ou bolsas do Ministério da Educação do Brasil, através do CAPES e do CNPq. Apesar do aumento do número de alunos no curso, atualmente temos somente seis professores efetivos no DEILA-Português: Dr. Koffi Tougbo (antigo coordenador do DEILA), Dr.^a Benvinda Lavrador, Dr.^a Anasthasie Brou, Dr. Paul Angoli, Dr Yéo N’Gana e Dr Charles Kouassi. As diferentes aulas de português ministradas incluem, entre outras matérias, Literatura e Civilização Portuguesa, Literatura e Civilização dos Países Africanos Lusófonos, Literatura e Civilização Brasileira e Linguística da Língua Portuguesa.

No entanto, existem atualmente muitas dificuldades no ensino da Língua Portuguesa no DEILA/Português, tais como a falta de uma biblioteca e laboratório equipados, a falta de professores e a falta de mais bolsas de estudo da parte de Portugal e do Brasil. Particularmente no caso do Brasil, os alunos marfinenses poderiam se beneficiar das bolsas da CAPES e do CNPq disponibilizadas a cada ano. O problema é que muitos alunos desconhecem isso, e mesmo aqueles que conhecem não sabem sobre o processo de candidatura. Além disso o Brasil poderia enviar anualmente pelo menos uma bolsa específica, de seis meses ou de um ano para esta seção. Isso poderia ajudar os alunos a praticar a língua e encorajá-los a se matricular no DEILA/Português, pois aprender uma língua estrangeira num contexto como a Costa do Marfim pode oferecer bastantes dificuldades.

Apesar desses problemas, a Seção Português consegue funcionar com os professores dedicados que não param de encorajar seus estudantes, organizando regularmente atividades culturais, clubes e outras atividades. Podemos citar, como exemplo de atividades realizadas, o concurso de leitura em 2013, em que os estudantes receberam prêmios e no qual eu mesma fui premiada²⁹. Temos também a Festa da Revolução dos Cravos, no dia 25 de abril de cada ano. Todos os anos, a Seção Português organiza também a celebração das datas do Dia de Portugal e da Independência do Brasil. Estas atividades permitem aos estudantes perceberem um pouco da cultura e a história de Portugal e do Brasil.

Em seguida, depois de inserir e dar continuidade ao ensino de Língua Portuguesa no ensino superior, o governo português e o da Costa do Marfim comprometeram-se em fazer avançar o projeto de inserir a Língua Portuguesa no ensino secundário. Por isso, um projeto piloto iniciado pelo Instituto Camões em 2007 em quatro colégios teve como objetivos impulsionar a introdução da Língua Portuguesa na *École Normale Supérieure* (ENS) e despertar o interesse dos estudantes dos liceus pela Língua Portuguesa. O projeto também

²⁹ Concurso de leitura em português durante o qual ganhei o livro *Gramática Ativa 2*.

visou dar trabalho aos estudantes formados na Universidade Felix Houphouët-Boigny. Estes³⁰ deviam procurar os estabelecimentos e fazer a proposta de ensinar. Como contrapartida, receberiam uma bolsa concedida pelo Instituto Camões.

Em 17 de março de 2015, foi assinado um Memorando de Entendimento entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República da Costa do Marfim para a adoção do português como Língua Estrangeira de opção curricular no sistema educativo da República da Costa do Marfim. O protocolo assinado atendeu às relações históricas entre os dois Estados e à vontade de ambos em reforçar as relações político-diplomáticas, econômicas e culturais. Na sua assinatura, teve-se em conta ainda a importância estratégica da língua portuguesa, na aproximação entre os dois países, e o desejo de contribuir para uma crescente aproximação e compreensão entre o povo português e o da Costa do Marfim. Este projeto, que pode garantir uma oportunidade de trabalho para os alunos da Seção Português, ainda não foi implementado.

Falar da difusão da Língua Portuguesa em Costa do Marfim é fazer referência ao Instituto Camões, Instituto da Cooperação e da Língua Portuguesa. Num quadro de aproximação entre os dois países, o Instituto Camões continua ainda a promover a presença da língua portuguesa na República da Costa do Marfim, enviando sempre alguns professores para ajudar os professores de português no ensino.

Não podemos negar que a aprendizagem da língua portuguesa foi uma vantagem para os marfinenses, na medida em que foi uma nova descoberta, a descoberta de uma nova cultura. Assim, mesmo tendo em conta as dificuldades que encontra a difusão da língua portuguesa na Costa do Marfim, importa refletir que esta língua é uma riqueza para os marfinenses do ponto de vista cultural. Portanto, tornam-se relevantes as ações para propagá-la, ensiná-la e aprendê-la.

A língua portuguesa na Costa do Marfim não trouxe apenas vantagens culturais, mas também econômicas, pela presença das empresas lusófonas nesse território e também pelas vantagens da cooperação de algumas dessas empresas portuguesas com as empresas marfinenses (JOHOULI, 2017). A partir disso, vejo como relevante que, além de propagar o português, ensiná-lo e aprendê-lo, repensemos uma política educacional de inclusão social para que os aprendizes possam ter mais oportunidades, ou seja, serem os primeiros a

³⁰ Foram: Anzian Affo Cecile (Colégio Moderno René Descartes em Abidjan); Deby Aya Roseline (Colégio Albert Schweitzer de Songon em Dabou); Koffi Kobenan Marcelin (Groupe Scolaire André Latrille em Abidjan Gesco); Kouamé Kouakou Armand Nicaise (Colégio Sainte Albertine e Groupe Scolaire André Latrille em Abidjan).

aproveitar das vantagens que trazem as empresas lusófonas em nosso país e as oportunidades oferecidas por quaisquer outras empresas presentes nesse território.

1.3 MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Nesta seção, destaco, de forma resumida, a presença de algumas dessas empresas lusófonas, suas necessidades e áreas de atividade, as demandas do país e algumas realidades dos alunos como elementos de incentivo. Apresento também minha motivação para um ensino de PLA como produto social e não apenas como recursos linguísticos, o que implica um ensino de PLA voltado para as práticas sociais e, para tanto, um ensino realizado com base na abordagem do letramento.

1.3.1 As empresas e suas demandas no território marfinense

A presença de empresas no território marfinense traz sempre vantagens de ponto de vista econômico, pois favorece a redução de desemprego e contribui como o desenvolvimento do país. Essas empresas apresentam demandas consideráveis por pessoas que, além de ter competências em línguas, precisam ter outras habilidades específicas para o trabalho para o qual são chamadas.

A empresas portuguesas pela sua presença no território marfinense, além de contribuir no desenvolvimento do país empregando alguns marfinenses, contribuem na construção de infraestrutura pois a maioria delas são especializadas no domínio do *BTP* (*Batiment Travaux Public*, obras públicas) (JOHOULI, 2017). Algumas dessas empresas são:

- a) SPINTOS CI: empresa especializada na construção de edifícios (particulares, públicos e industriais) e infraestruturas inerentes, bem como o fornecimento de concreto pronto;
- b) MARINHO CI: empresa especializada em construção e obras públicas, extração, fabricação e venda de agregado esmagado, produção e comercialização de betuminoso, produção e comercialização dos produtos de concreto, concepção e estudos técnicos;
- c) CAHS (*Centre des Affaires et Hébergement des Sociétés*): empresa especializada em domiciliar as empresas portuguesas e de outros países que têm o desejo de se instalar na Costa do Marfim;
- d) ECOFIRMA: empresa especializada em abastecimento de água;

- e) DAMA CI: empresa especializada na venda de produtos sanitários residenciais;
- f) JETCLASS: empresa especializada em venda de mobiliário de luxo;
- g) NEUCE CÔTE D'IVOIRE SARL: empresa especializada na fabricação de pintura;
- h) Companhia Aérea de Transporte Português (TAP) (JOHOULI, 2017).
- i) ECOBANK

Segundo o testemunho de Kofi, aluno de português em Mestrado 1 e antigo empregado de Ecobank, durante entrevista informal no dia 10 de julho de 2021, o banco Ecobank, representado na Costa de Marfim, teria outras representações na África e especificamente nos países lusófonos: Cabo-Verde; Guiné Bissau e Moçambique. Para conseguir atender aos clientes, quer criar um centro regional de relacionamento com clientes, ou um centro multicultural que reúna várias nacionalidades. O banco teria empregados falantes de português originários da África lusófona para cumprir essa tarefa, que consiste no atendimento dos clientes lusófonos no Ecobank da Costa do Marfim. Porém esses empregados voltaram para seus países de origem antes do prazo definido, o que tem levado o banco, desde 2019, a procurar na Costa do Marfim outras pessoas que falem português.

Todas essas empresas portuguesas atuam em domínios bem específicos e usam a língua portuguesa de forma própria a atender as suas necessidades. Os trabalhadores dessas empresas não falam com base em gramática, mas sim praticam a língua de forma socialmente situada, ou seja, relacionam o uso de português com as práticas sociais de forma geral e, especificamente, a prática da sua área de atividade, a fim de conseguir realizar seus serviços e satisfazer seus clientes.

É verdade que todas essas empresas empregam marfinenses, mas somos cientes do fato de que a maioria dos marfinenses não entendem o português, ainda que tenham habilidades para trabalhar³¹. O fato de que as empresas portuguesas trabalhem com pessoas que não entendam a língua delas poderia atrasar o serviço dessas, ou seja, limitar a comunicação entre empresas internacionais. Por outro lado, essas empresas ganhariam em eficiência e eficácia se pudessem contratar trabalhadores marfinenses que, além de ter as habilidades específicas para a função exercida, fossem falantes de português. Em outras palavras, essas empresas quiserem manter contatos com clientes ou sócios do seu país, estando na Costa do Marfim, sempre terão necessidade de pessoas que, além de ter

³¹ Em 2016, trabalhei na empresa do português Arturo Cima. Éramos três marfinenses, e eu era a única que falava português. Em tempos recentes, ele empregou outros marfinenses e entre eles apenas um fala português. Em 2016, quando fui à empresa portuguesa Marinho e Filho para uma entrevista, percebi que a assistente do Sr. Marinho, uma marfinense, não entendia português.

habilidades relacionadas aos seus diferentes domínios de trabalho, falem português. É o caso do Ecobank, que, apesar de não ser de origem lusófona, procura trabalhadores que saibam se comunicar em português pelo fato de ter clientes lusófonos.

1.3.2 As realidades das empresas marfinenses e suas demandas do Português

Além dessas empresas destacadas na seção anterior, apresento aqui demandas das próprias empresas e empresários marfinenses a respeito de português, em domínios específicos. Destaco também algumas habilidades profissionais necessárias, relacionadas ao uso de tecnologias de informação e comunicação, não necessariamente envolvendo o emprego da língua portuguesa.

1.3.2.1. Minhas experiências

Quando fui admitida na Empresa *Centre des Affaires et Hébergement des Société* (CAHS) como assistente, em março 2016, eu falava um pouco de português, mas não tinha outras habilidades para que pudesse atuar como estagiária naquela empresa³². Eu sequer sabia digitar um texto em um computador, redigir um *e-mail* ou atender clientes. Foi nessa empresa, durante seis meses que aprendi algumas habilidades, dentre as quais atender os clientes de maneira presencial, assim como pelo telefone; fazer diferentes traduções (de *e-mails*, de currículos profissionais, do *site* de empresa); impressão e digitalização de documentos.

Em 2018, graças aos conselhos de um colega, fiz a publicação de um anúncio para oferecer aulas de português no *site* www.afrimalin.com. Esse colega me aconselhou a fazer propostas de ofertas de aulas de português como professora particular para ter habilidades de ensino, já que eu era aluna do Mestrado em 2017. Ele me aconselhou fazer assim porque, na Seção de Português, aprendemos apenas a língua portuguesa, sem nenhuma formação para sermos professores. Então, para ele, isso seria uma maneira melhor de eu me aperfeiçoar nas habilidades em ensino, além de aperfeiçoar o português. E assim eu poderia facilmente me inserir na sociedade do trabalho educacional, depois do meu percurso universitário. Desde esse período, comecei a receber muitas chamadas, seja para ensinar, fazer tradução ou ser intérprete.

³² A CAHS é uma empresa de direito marfinense cujo diretor é um português, o Sr. Artur Cima. O Sr. Cima criou essa empresa com o objetivo de acolher todas as empresas portuguesas que quiserem se estabelecer ou ter representações na Costa de Marfim.

A primeira chamada foi a do Sr. Koffi da empresa de línguas Blessing. Nessa empresa, ofereci aulas de português para um nativo francês que depois foi para Angola para trabalhar. Por vezes fui chamada também para fazer traduções de documentos de diversas áreas e fui contratada como intérprete da delegação caboverdiana durante o campeonato da África dos Jogos Olímpicos, realizado na Costa de Marfim, em abril 2019. Quando cheguei à empresa do Sr. Koffi pela primeira vez, ele sabia que não tinha habilidades para ensinar o português. Então ele teve que me dar alguns conselhos que me ajudaram nas orientações das aulas e na maneira de me comportar com o cliente que era o meu aluno.

Outras empresas, além dessa, me ligaram para fazer traduções de português para francês. Foram elas: a empresa de línguas Cambridge (onde fiz a tradução de discursos durante um evento *online*); a empresa Côte Ouest (onde fiz a tradução de uma telenovela brasileira) e a empresa agroindustrial M'botanian Industrie, cujo diretor, o Sr. Sane Aboubakar Sidick, tinha-me ligado para lhe ajudar a enviar as suas preocupações para os seus sócios brasileiros por *e-mail*.

Outras pessoas me solicitaram para lhes ministrar aulas de português em domicílio. Foram elas: um libanês que deveria ir para Angola para trabalhar; o Sr. Ahoulou, que é um trabalhador a quem ofereci aulas de português porque teria um parceiro lusófono; outro trabalhador a quem ofereci aulas de português porque teria também parceiros lusófonos.

Além disso, recebi outras chamadas para oferecer aulas de português. Muitas vezes a falta de tempo dos alunos prejudicava as aulas, porque geralmente eram trabalhadores no setor privado. Recentemente, mesmo estando no Brasil, recebi duas chamadas e continuo recebendo mensagens por WhatsApp para dar aulas de português, mas, já que não tenho tempo, indico essas pessoas para colegas.

Essas oportunidades representaram uma boa experiência para mim e me trouxeram melhor domínio o português, mas não posso negar que sempre realizei essas tarefas de tradutora, intérprete e professora com dificuldades. As dificuldades que encontrei nas traduções de documentos eram ocasionadas por palavras e expressões técnicas, próprias de domínios de conhecimento específicos. Tendo aprendido um português acadêmico, mesmo com dicionário, não ficava totalmente satisfeita com as traduções que fazia, pois havia trechos que pareciam sem sentido.

Como intérprete, minha dificuldade era com o sotaque dos nativos. Aprendi o português num departamento sem nenhum laboratório onde os alunos pudessem acostumar-se aos diferentes sotaques dos nativos lusófonos. E também não tive como exercitar essa prática de intérprete. Por isso, tinha dificuldades, por vezes, em entender os nativos. Nesses casos,

pedia para eles repetirem o que haviam dito, já que estava atuando apenas como um guia intérprete e não como intérprete de uma conferência.

A atividade de professora de português, além de ser o domínio onde tive mais demandas, foi a mais complicada para mim. Eu encontrava problemas para elaborar materiais e para planejar atividades para oferecer aulas que pudessem atender as necessidades dos clientes, fossem empreendedores ou empregados.

Não fui a única aluna de português a encontrar dificuldades por falta de habilidade, cumprindo as tarefas relacionadas a essas oportunidades. Há também outros casos, cujos exemplos destaco abaixo.

1.3.2.2 As experiências de alunos no uso do português³³

Alguns alunos marfinenses de português encontram dificuldades ao realizar tarefas cotidianas relacionadas ao uso da língua. Essas dificuldades têm origem, entre outros fatores, na diversidade de variedades da língua e na falta de habilidades relacionadas a oportunidades de práticas de linguagem situadas no mundo contemporâneo, já que os alunos aprendem um português que, além de ser apenas acadêmico, é afastado das práticas cotidianas de linguagem.

O primeiro caso que relato aqui é o de um aluno que desistiu da universidade quando estava no Mestrado para trabalhar na empresa Carrefour³⁴, uma vez que tinha necessidades econômicas. Já que em nossa formação de português não aprendemos as realidades das empresas, ele foi treinado pela empresa para trabalhar como atendente, com a responsabilidade de atender os clientes e dar-lhes informações. Antes de conseguir assinar um contrato como empregado, trabalhou como um estagiário para desenvolver as habilidades necessárias. Mais tarde, com as habilidades de *marketing* que ele aprendeu nessa empresa, ele conseguiu abrir a sua própria empresa.

O segundo caso é o de um aluno que quis continuar a formação em português até o doutoramento, mas precisou desistir e arranjar um trabalho, devido às realidades do departamento. Foi admitido na empresa Eco-Eburnie³⁵ como interprete/tradutor de português/francês, desempenhando também o papel de assistente. Sua dificuldade foi causada pelas variedades de português faladas em Portugal. Tendo aprendido um português

³³ Testemunhos das entrevistas informais e individuais dos casos no dia 07/07/2021 (online)

³⁴ A empresa Carrefour é um hipermercado que tem muitas lojas na Costa de Marfim, especialmente na cidade de Abidjan.

³⁵ A Eco-Eburnie é uma empresa portuguesa instalada na Costa de Marfim.

acadêmico, ele teve dificuldades nesse trabalho inicialmente, porque trabalhava com colegas portugueses que tinham sotaques diferentes e que, pela pouca escolaridade, falavam muitas gírias, além de empregar palavras técnicas relativas ao domínio em que trabalhavam.

O terceiro caso é o de um aluno que também desejava cursar o doutorado depois do mestrado, mas as realidades no seio do departamento de português fizeram com que ele desistisse para arranjar um trabalho. Foi admitido na empresa portuguesa Eco-Eburnie como assistente. Nesse emprego, sua dificuldade inicial, além das tarefas de um assistente, era como ele deveria se comportar numa empresa. Ele aprendeu essas habilidades nessa empresa ao longo do tempo, correndo o risco de ser despedido.

O quarto caso é o de um aluno que fala muito bem o português, conseguiu ter algumas oportunidades para ser guia intérprete de modo informal, mas até hoje não foi aceito em nenhuma empresa por falta de habilidades relacionadas à área de atuação da empresa.

O quinto caso é o de uma aluna que cursou as disciplinas do mestrado e acabou por desistir pois não conseguiu acabar a dissertação no prazo. Ainda não trabalha na área de línguas porque, além de não falar bem o português, não tem as habilidades necessárias para trabalhar nas empresas da área seja ou para abrir sua própria empresa para oferecer serviços de português. Com um melhor domínio, poderia criar uma empresa de línguas, online ou física, para oferecer ensino de PLA ou tradução.

Em suma, posso dizer que o contexto marfinense é multilíngue e, embora o PLA não ocupe um lugar importante, ele gera muitas demandas, como pude constatar a partir da minha própria experiência e de alguns alunos de português. Acrescentem-se também as demandas de algumas empresas no território marfinense, como o Ecobank. Essas demandas são bem específicas em função de cada domínio, o que implica ter algumas habilidades, seja para lecionar, traduzir, ser um assistente de direção, ser intérprete, etc.

A Seção Português, sendo uma seção nova em relação às demais seções dos departamentos da faculdade de letras na UFHB, ainda apresenta muitos problemas, os quais influenciam o percurso de seus alunos e fazem com que eles tenham dificuldade para se inserir efetivamente no ambiente acadêmico, conseguindo elaborar trabalhos acadêmicos de qualidade e concluindo o mestrado e o doutoramento. Os alunos de português também enfrentam obstáculos na vida profissional, porque as empresas não precisam somente de pessoas que falem português. Os trabalhadores precisam ter um perfil profissional conforme a área de seu interesse. Essas realidades existem enquanto os alunos de português recebem uma formação que gira em torno da própria língua, ou seja, dos elementos que têm a ver apenas com a língua como um sistema léxico-gramatical, e em torno das literaturas e civilizações

lusófonas. Alunos e professores do DEILA/Português devem unir-se para construir uma proposta de ensino voltada para formação de especialistas em função de necessidades existentes no meio acadêmico e profissional marfinense.

O ensino de PLA deve levar em conta as nossas realidades e não focar apenas em gramática, civilização ou literatura, se quisermos dar oportunidades aos alunos de se inserirem na vida acadêmica e prosseguir até o doutoramento. E esse ensino centrado na realidade social marfinense também permitirá aos alunos de português a inserção na vida profissional, como trabalhadores de empresas ou criando a sua própria empresa. O ensino proposto deve necessariamente organizar-se em tornos de práticas sociais, isto é, segundo os princípios do letramento.

Na seção a seguir, examino em mais detalhes problemas no processo de ensino-aprendizagem de PLA e apresento a justificativa, assim como os objetivos da tese.

1.4 PROBLEMA E JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Koffi (1989) destaca alguns problemas sintático-semânticos, segundo uma abordagem estruturalista, relativamente à aprendizagem de português por alunos de diferentes departamentos de línguas da UFHB³⁶. Segundo o autor, os principais problemas são as interferências do francês, do inglês e do espanhol. Como sugestão didático-pedagógicas para o ensino aprendizagem de português na Costa de Marfim, o autor sugere que as aulas sejam feitas segundo uma abordagem comunicativa, para o desenvolvimento da competência comunicativa e linguística. Além disso, propõe que sejam ensinadas as literaturas e aspectos das civilizações lusófona e brasileira. Ainda assim, entendo que essa proposta de abordagem poderia não levar em consideração as realidades e os contextos da Costa de Marfim e dos alunos, porque, sendo uma abordagem comunicativa, gira em torno dos recursos linguísticos, ignorando o contexto social do próprio aprendiz.

Kouame (2008), mediante um estudo de caso, põe a luz as realidades do ensino de PLA no DEILA-Português. Segundo ele, o ensino do PLA vem encontrando algumas dificuldades, tais como escassez de recursos financeiros, de salas de aula e de laboratórios, falta de materiais didáticos adequados para as aulas, falta de apoio da parte do governo e de políticas linguísticas eficientes para um ensino “digno e eficiente”. Como proposta para enfrentamento desses problemas, Kouamé (2008) não traz avanços recentes, partindo das

³⁶ Nessa época, a Seção Português na Universidade Félix Houphouët-Boigny ainda não havia sido criada e se aprendia português de forma opcional nos departamentos de línguas inglesa, espanhola, alemã e francesa.

experiências de autores ou da sua própria experiência, mas sim uma proposta teórica elaborada a partir de Koffi (1989), a saber: redução dos números de alunos nas turmas para melhores interações; elaboração de exercícios de tradução para os alunos dominarem os códigos das línguas (alvo, e estrangeira); alternância de tipos de exercícios baseados em conversação e leituras; o foco no material didático sobre os elementos mais amplos da língua e cultura “lusó-afro-brasileira” em seus aspectos variados e mais complexos; o ensino da gramática segundo uma perspectiva pragmática, no objetivo de desenvolver as competências de escrita, oralidade e leitura; a consolidação das atividades socioculturais e os prêmios seguidos de atividades de declamar poema e produzir textos escritos, assim como outras atividades de língua portuguesa. Todas essas propostas giram em torno da abordagem comunicativa sempre restrita a própria língua.

Santos (2011) aponta para alguns problemas nas universidades públicas e faz propostas de reformas visando a melhorar o seu funcionamento. Conforme o autor destaca, é preciso: (1) priorizar a pesquisa-ação que necessita articular os interesses sociais aos interesses científicos dos pesquisadores, com objetivo de satisfazer os grupos sociais; e (2) a universidade deve apoiar as escolas públicas através de produção e difusão de saberes pedagógicos, elaborando pesquisa educacional e formando docentes das escolas públicas. Dentre os atores que poderiam participar dessas reformas, o autor destaca os cidadãos individualmente ou coletivamente organizados, interessados em fomentar articulações cooperativas entre universidades e interesses sociais que representam (SANTOS, 2011). Alinhada com Santos, sendo eu pesquisadora e cidadã marfinense, desejo trazer a minha contribuição, por meio deste trabalho, para uma política linguística educacional relativa ao ensino de PLA na Universidade Felix Houphouët-Boigny, como aluna da Seção Português do DEILA.

1.4.1 O ensino de português na UFHB como uma política linguística

Considerado um ensino de PLA orientado por uma política linguística, é preciso pensar em primeiro lugar nas questões de política e política linguística. Com efeito, a política é entendida como “aquela ação que se exerce no meio social para produzir mudanças ou melhorias” (GUESPIN; MARCELLESI, 1986 *apud* REGUERA, 2017, p. 14). Já a política linguística consiste, segundo Torquato

[...] em um conjunto de propostas de um grupo de pessoas que conscientemente visa a solucionar problemas de comunicação em uma comunidade linguística. As políticas estabelecem os lugares e as formas de uso da(s) língua(s) na comunidade. Esses grupos podem ser supranacionais (lusofonia, francofonia) ou podem ser representantes de grupos sociais e étnicos no interior de um mesmo Estado político (catalães, flamengos, bascos, grupos étnicos latino-americanos e africanos) (TORQUATO, 2009, p. 23-24).

Segundo Spolsky,

as políticas linguísticas têm três componentes descritíveis interligados, mas independentes: práticas, crenças e gestão. Práticas linguísticas são as escolhas e comportamentos observáveis – o que as pessoas realmente fazem. São os aspectos linguísticos escolhidos, a variedade de linguagem usada. [...] O segundo componente importante das políticas linguísticas é formado por crenças sobre a linguagem. [...] O terceiro componente é a gestão linguística, o esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes. A forma mais óbvia de gestão linguística é uma constituição ou lei estabelecida por um estado-nação que determina alguns aspectos do uso oficial da linguagem: uma exigência para uso de uma língua específica como meio de instrução ou em trâmites com as agências de governo, por exemplo. Outro exemplo é a decisão da Igreja Católica Romana no Vaticano II de mudar a política de vários séculos de exigir o latim para a missa [...] (SPOLSKY, 2016, p.35-36).

A política é qualquer ação desenvolvida em qualquer domínio social, com o objetivo de produzir mudanças. Quando se fala de política linguística, a melhoria é trazida por meio da língua e na área linguística; e quando se fala de política linguística educacional, a melhoria é feita no ensino de língua ou da educação linguística. Uma política linguística educacional pode ser vista como uma reforma no meio acadêmico ou educativo no objetivo de trazer melhorias sobre alguns aspectos de ensino de língua. No caso do DEILA/Português, é preciso pensar uma política educacional que se materializa numa abordagem mais adequada para o ensino de PLA.

As investigações sempre têm fundamentos teórico-metodológicos definidos com base em aspectos éticos e práticos e iniciam-se a partir de uma problemática feita acerca de um fato que nos interessa e no objetivo de trazer contribuições. Segundo Minayo (2002),

[a]s questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. [...] Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas também que

podem demandar a criação de novas referências [...]. (MINAYO, 2002, p. 17-18).

Assim, antes de propor a minha contribuição a partir dessa tese, parto da problematização da situação do ensino de PLA na universidade FHB, particularmente no DEILA-português a partir da minha própria experiência, queixas de alguns alunos durante entrevistas individuais, críticas de alguns manuais de ensino de PLA, considerações de autores marfinenses tais como Koffi (2004) e Kouame (2008) e de alguns autores lusófonos, como justificativa da relevância do problema.

1.4.2 Como é / Como poderia ser o ensino de PLA no DEILA?

O ensino nas escolas e universidades, de maneira geral, baseia-se numa concepção de educação como *doação de saber*. O docente ou educador, considerado como o único detentor do saber, traz esse saber para os alunos como um produto acabado, sem levar em conta as necessidades deles, nem da sociedade onde eles vivem, não se considera que o conhecimento deve ser uma construção conjunta entre quem ensina e quem aprende. É o que acontece no ensino de PLA na Universidade Felix Houphouët-Boigny na Costa do Marfim, no DEILA.

Desde a Licenciatura 1 até ao Mestrado 2, no DEILA/Português, assistimos a um ensino do Português como uma língua estrangeira/adicional, com diversidade de disciplinas separadas, como se a língua pudesse ser falada por meio de uma só disciplina e como se pudessemos aprender uma língua nos desvinculando das realidades sociais. Além disso, notamos os mesmos conteúdos serem apresentados a cada ano apesar de diferentes alunos, como é o caso do conteúdo da disciplina Expressão Escrita, por exemplo. Para expandir mais essa questão, a seguir destaco modalidades de ensino de português na Costa de Marfim de maneira geral e, particularmente, as modalidades desenvolvidas na universidade Félix Houphouët-Boigny, com base em Koffi (2004) e Kouamé (2008).

Koffi (2004) destaca as modalidades de ensino de PLA nos anos 2000/2001 como língua opcional em algumas universidades, entre elas a Universidade Felix Houphouët-Boigny. Segundo o autor, o PLA como língua opcional se ensinava, nesse período, da seguinte maneira: No primeiro ano (DEUG1 ou FIP1), é oferecido aos alunos um curso de iniciação à língua. Geralmente, o foco do programa compreende as categorias gramaticais, o uso correto dos auxiliares *ser/estar*, *ter/haver* e *ir*, assim como a conjugação dos verbos regulares e irregulares usuais no *presente* do indicativo e no *passado* simples/composto. O

ensino é baseado em um *material didático* (constituído de textos curtos gramaticalmente simples e exercícios escritos) e às vezes materiais em áudio ou audiovisuais. A aprendizagem é seguida de maneira rigorosa de exercícios escritos ou orais. No final, os alunos são capazes de se engajar em diálogos escritos e orais e são avaliados em conformidade pelo professor.

O segundo ano (DEUG2 ou FIP2) tem como foco a capacidade do aluno a ler de maneira adequada um texto redigido em português, compreender a ideia geral e fazer a tradução em francês. A versão portuguesa constitui o principal exercício do curso do segundo ano. O aluno deve ser capaz de ler um jornal, uma revista e mesmo uma obra literária (KOFFI, 2004, p. 80).

Quanto à modalidade de ensino de PLA no DEILA-Português como especialidade, Koffi (2004) apresenta os diferentes programas de cada nível, cujas disciplinas giram em torno das civilizações portuguesa e brasileira; literaturas portuguesa e brasileira; gramática e linguística do português, especificamente sociolinguística e linguística histórica; semântica e análise de discurso.

Segundo Kouame (2008, p. 4), o ensino de português, desde há 20 anos, é feito de forma “rudimentar”. O autor, ao observar duas aulas das disciplinas de gramática e história do PLA na Seção Português fez algumas descrições dentre as quais relato a da aula da gramática,

(...) a professora introduziu a aula do dia que se tratava, de fato da correção de exercício de gramática. A tarefa consistia em corrigir os exercícios frase por frase. Para isso, ela pedia aleatoriamente a um aluno que lesse sua resposta e depois devia escrevê-la no quadro. Uma vez escrita no quadro, pedia ao resto da classe que opinasse finalmente a resposta do colega. Após ouvir algumas respostas, a professora avaliava finalmente a resposta do aluno. Os demais, enquanto isso anotavam e corrigiam, para aqueles que não terminaram a tarefa em casa, trabalhavam com os erros e utilizando o dicionário (KOUAME, 2008, p. 65).

Vejo, a partir desses autores, que o método de ensino de português, seja como língua opcional ou de especialidade, nesses períodos (2000 e 2008), estava mais focado no ensino da língua enquanto objeto, sem levar em consideração a realidade da turma, ou as necessidades dos próprios alunos como cidadãos, nem a própria realidade da sociedade onde vivem. Quanto aos estudos de textos, são focados na gramática e baseiam-se em textos fora de um contexto mais situado. O professor é o único a decidir sobre o “o que”, “como” e “quando” ensinar, o único a transmitir o material e o único a avaliar.

Esse método de ensino não mudou. Ao me basear em minha própria experiência como aluna de português, tendo cursado aulas desde os anos 2012/2013 até aos anos

2016/2017³⁷ e conforme ao programa de 2019, destaco que as disciplinas são sempre “transmitidas” de maneira isolada e sempre com foco na própria língua e no sistema linguístico, sem levar em consideração a realidade da sociedade marfinense.

Falando de disciplinas ensinadas de maneira isolada, destaco o caso da gramática. A gramática é ensinada, conforme o programa de 2019, só nas Licenciaturas 1 e 2, como uma disciplina afastada das outras disciplinas com cargas horárias especiais. Em Licenciatura 1, no primeiro semestre, temos a iniciação à gramática do português dividida em 20 horas de estudo do sistema verbal e outras 20 horas de aula sobre pontuação. Em Licenciatura 2, no terceiro semestre, temos o ensino da gramática avançada da língua portuguesa dividido em 10 horas de aula sobre o sistema verbal do português e outras 10 horas de aulas sobre a concordância dos tempos.

Em uma conversa informal comigo³⁸, Amoin, aluno de mestrado, ao falar sobre o programa e processo de ensino de PLA do ano 2020, me confidencia:

[...] linguistique [...] il n'a pas donné de document [...] non non non non Mme [...] nous a juste dit que nous avons cinq ou six cours avec elle, [...] elle ne nous a pas dit ce qu'on doit voir avec elle [...] [...] Monsieur [...] nous avait dit qu'on avait six ou sept cours avec lui et puis c'est tout mais il n'a pas donné le nom des cours aussi mais seulement on a fait atualidade portuguesa, on a fait o protesto em Portugal, [...] on a fait la CPLP et puis ::s [...] PALOP³⁹

[...] elle appelle ça expression écrite et orale, on fait, on fait cours de grammaire. [...] oui ils ont un fascicule là qu'ils nous ont donné Mme [...] nous a donné, on a lu une fois [...] deuxième fois [...] on a lu là, c'est fini [...] après M. [...] nous a dit, le même cours que vous avez fait avec Mme sur planification d'une recherche académique là [...] c'est le même cours, elle elle fait CM et moi je fais je fais TD donc voici les questions répondez [...] Je ne comprenais pas [...] ⁴⁰

³⁷ Da Licenciatura 1 até ao Mestrado 2, pois no doutorado não se cursam disciplinas

³⁸ Testemunho durante conversa informal com alunos no dia 7 de julho de 2021. Esse aluno do Mestrado estava justificando que não existe um plano bem definido das disciplinas com objetivos bem claros; também se queixou da aula sobre projeto de pesquisa.

³⁹ [...] linguística [...] não disponibilizou documento [...] não não não não a professora [...] nos falou apenas que faremos cinco ou seis disciplinas com ela [...] ela não falou sobre o que trabalharemos com ela [...] [...] o professor [...] nos tinha falado que tínhamos seis ou sete disciplinas a cursar com ele só isso. Mas nunca disponibilizou o nome das disciplinas, mas fizemos atualidade portuguesa, fizemos o protesto em Portugal, [...] fizemos a CPLP e depois [...] PALOP

⁴⁰ [...] ela chama isso expressão escrita e oral, fazemos isso, fazemos a gramática. [...] sim, tem um documento que nos deu [...] a professora nos deu, lemos uma primeira vez [...] segunda vez [...] aula acabou [...] depois o professor [...] nos falou que a mesma aula que fazemos com a professora sobre o planejamento de pesquisa acadêmica [...] é a mesma aula, ela faz o CM e eu faço TD então aqui estão as perguntas respondam [...] Eu não entendia [...]

O aluno Esmel, da Licenciatura, assim se manifestou sobre uma prova de gramática:

[...] elle a donné quatre mots, le premier exercice elle a donné première question deuxième question. Maintenant première question-là yavait adeus, yavait boa tarde, yavait boa noite maintenant yavait bom dia. Elle dit on a qu'à souligner un mot qui ne correspond pas aux autres, c'est à dire dans les quatre mots-là on doit souligner un mot. Maintenant après deuxième là, elle a donné posso, ella a donné falo, elle a donné morar, elle a donné maintenant elle a donné un autre mot () maintenant elle dit on a qu'à souligner le mot qui n'a pas la même terminaison que les autres, voilà c'est un truc comme ça. Elle a donné les heures, elle a donné 09h45 en chiffre, elle a donné 09h45 en lettre, genre les heures il ya en lettre et puis ya en chiffre et puis nous même on relie. Maintenant elle a donné les verbes, genre elle a donné un texte maintenant ya des séries de verbes [...] elle écrit la phrase là et puis elle met un verbe et nous-même on conjugue en fonction des personnes, c'est un truc comme ça. Elle nous a donné un texte contenant quatre questions, [...] elle nous fait écouter un texte dans son téléphone, elle active le micro on écoute et puis en fonction de ça là les questions qu'elle a posées là on :: répond⁴¹.

Noto que a gramática está sendo ensinada da Licenciatura 1 até o Mestrado com novos materiais didáticos, mas com o mesmo método de sempre. Os manuais usados durante as aulas de gramática em Licenciatura 1 até Mestrado são o livro *Português em Foco*, de Coelho e Oliveira (volumes 1, 2 e 3)⁴². Esses materiais têm como foco o desenvolvimento da competência comunicativa e giram em torno da própria língua, seguindo uma perspectiva estruturalista. A aprendizagem está focada nos recursos linguísticos e segue um padrão rígido e objetivo. Nesses documentos, apresentam-se geralmente textos para leituras e atividades baseadas nas listas de perguntas a partir das quais o aluno deve responder. Isso faz com que o aluno não tenha possibilidade para dar o seu ponto de vista ou relacionar o texto com o seu cotidiano, porque, além de o exercício ser guiado, o conteúdo não faz parte da realidade do aluno. Além disso, o material didático apresenta exercícios estruturais cujo foco é ensinar os elementos gramaticais de maneira isolada. É esse tipo de material que Mares (2003) qualifica de material de *aprendizagem* e não um material que pode favorecer a *aquisição* de uma língua, pois, segundo o autor, não leva o aluno a compreender a língua, mas sim somente a imitar, seja o docente, seja o material, sem nenhuma compreensão.

⁴¹ [...] ela deu quatro palavras. No primeiro exercício, ela deu primeira pergunta, segunda pergunta. Na primeira pergunta tinha adeus, boa tarde, boa noite e bom dia. Ela nos mandou destacar uma palavra que não correspondia às outras, isto quer dizer destacar uma palavra dentre quatro. Depois a segunda pergunta, ela deu posso, falo, morar, e uma outra palavra () agora ela pede que destaquemos a palavra que não tenha a mesma terminação que as outras, é uma coisa assim. Ela deu horas, ela deu 09h45 em número e 09h45 em letra, tipo horas em número e em letra e nós devemos fazer ligações uma à outra. Agora ela deu os verbos, tipo ela deu um texto com tipos de verbos [...] ela escreve essa frase e coloca um verbo e cabe a nós mesmos fazer a conjugação em função das pessoas, é uma coisa assim. Ela nos deu uma frase que contém quatro perguntas [...] ela nos faz ouvir um texto pelo seu celular, ativa o micro, ouvimos e em função disso respondemos às perguntas que ela fez.

⁴² COELHO, Luísa; OLIVEIRA, Carla. **Português em Foco**. v. 1, 2 e 3. Livro do Aluno e Caderno de Exercícios. Níveis A1, A2 e B2. Coordenação de João Malaca Casteleiro. Lisboa: Lidel, 2018.

Além disso, as aulas dadas sobre a planificação de um projeto de pesquisa são mais teóricas do que práticas (segundo o testemunho de alguns alunos durante a conversa informal com alunos de português em dia 7 de julho de 2021). As aulas são oferecidas sem nenhum exemplar de projeto e sem colocar o aluno numa realidade de pesquisador para ajudá-lo. Ademais, as aulas são realizadas com base do documento “Modelo básico para elaboração de um projeto de pesquisa”, que, além de ensinar somente a estrutura de um projeto, ignora dois elementos importantes: a linha de pesquisa, que é o elemento norteador de todas as investigações acadêmicas; e as normas de redação. Esse documento não foi elaborado pelos próprios professores e isso faz com que os professores sejam incapazes de atender as preocupações dos alunos. Ensinar somente a estrutura de um projeto de pesquisa, segundo Fumo e Soares (2018), é um tipo de ensino que segue um modelo autônomo de letramento⁴³, pois se limita somente à uma imitação de um modelo padrão, sem levar em conta as realidades, os contextos reais de uso da escrita. Segundo os autores, “ensinar apenas a estrutura composicional do gênero não garante que os estudantes se apropriem do conhecimento necessário para funcionarem dentro do universo acadêmico”, pois os gêneros sendo mutáveis, “há sempre necessidade de ajustamentos em função do contexto, que impõe a negociação de papéis, de significados e de outros aspectos” (FUMO; SOARES, 2018, p. 104).

Esse método de ensino é usado, de maneira geral, no DEILA-Português. Especificamente no que diz respeito a gramática, os elementos são ensinados de maneira isolada, com os mesmos conteúdos, aos diferentes tipos de alunos. Nesta perspectiva, a estrutura do curso nos levar a entender que o ensino do português na Seção Português não se faz segundo uma concepção dialógica⁴⁴, e então não pode formar cidadãos. O ensino na Seção Português é praticado de maneira formal, pois sempre “se reduz a uma automatização, e à pura repetição” (CORRÊA, 2019, p. 57). Como consequência desse tipo de ensino, em primeiro lugar, os alunos podem ter dificuldades para se inserir na vida acadêmica, pois o ensino não consegue atender suas exigências, no sentido de elaborar uma resenha, um artigo científico, uma dissertação de mestrado, um projeto de pesquisa, entre outros textos acadêmicos. Em segundo lugar, o aluno pode ter dificuldades para se inserir na vida social e profissional, pois só conhece regras sobre uso dos elementos gramaticais, mas não sabe como interagir fluentemente e nem tem conhecimentos sobre as práticas sociais.

Diferentemente, em um ensino baseado numa concepção dialógica⁴⁵, “os conteúdos são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera

⁴³ O conceito de Letramento autônomo é apresentado e discutido na seção 2.2.

⁴⁴ Trata-se de uma concepção na qual o ensino tem caráter discursivo, isto é um ensino baseado nas interações e nos intercâmbios entre sujeitos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020).

legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem” (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 15). Nesse ensino, baseado em interações, a negociação importa sobremaneira e a contribuição do aluno é necessária, seja no planejamento das aulas como no desenvolvimento das aulas, sempre focando essas aulas nas necessidades dos alunos.

Antigos alunos, assim como aqueles atualmente matriculados no DEILA/Português propõem que o ensino de português no departamento seja profissionalizante, como é o caso de Naébi e Nathi, antigos alunos, e Kofi, aluno do curso de Mestrado:

[...] professionnaliser les différentes formations [...] (pour) aboutir à un résultat bien précis [...] c'est très simple, il y a beaucoup d'entreprise portugaises qui se trouvent en Côte d'Ivoire ici donc après quelques mois de formation on peut des et on n'est pas nombreux même d'ailleurs, les étudiants là s'ils sont trop dans une année c'est peut-être dix, les dix là on peut les (dispenser) un dans les différentes entreprises de portugais, à l'ambassade même du Brésil [...] (Naébi)⁴⁶

[...] il y a manque de spécialisation au niveau de la formation, c'est-à-dire qu'après la formation, on se rend compte que c'est vrai qu'on a été formé mais pas [...] dans un domaine précis par exemple au sortie de l'université comme ça, on aurait pu peut-être être assistant de direction bilingue, on aurait pu être guide touristique, on aurait pu être peut être traducteur ou interprète ou encore être enseignant mais tout ça n'a pas été [...] J'aurais souhaité que l'enseignement du portugais à l'université soit bien structuré et puis soit bien orienté vers une insertion professionnelle. C'est-à-dire que [...] par exemple à partir de la licence déjà :: [...] on peut choisir les options ou bien les spécialités () soit tu vas faire portugais des affaires, ou bien portugais général, ou bien (académique) ou bien [...] guide touristique [...] (Nathi)⁴⁷

[...] on n'est pas vraiment immergé dans le plus important. Littérature:: géographi :: e tout ça :: c'est important hein mai :: s je pense que ils (doivent) aussi mettent l'accent sur le côté un peu technique [...] on doit former des personnes aux métiers pratiques. Par exemple M. Yéo il a fait traduction, [...] on peut dire bon M. Yéo on va faire la matière de traduction ou bien d'interprétariat [...] pour que tu puisses te spécialiser. D'autres aussi en logistique :: en commerce, tu vois non ? Mais c'est tout le temps axé su :: r [...] littérature, littérature, à un moment donné tu

⁴⁵ É uma concepção na qual o ensino tem caráter discursivo, isto é um ensino baseado nas interações e nos intercâmbios entre sujeitos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020).

⁴⁶ [...] profissionalizar as diferentes formações [...] para chegar a um resultado bem específico [...] é mais simples, há muitas empresas portuguesas aqui em Costa do Marfim então depois de alguns meses de formação podemos, somos poucos mesmos, o número de alunos numa turma não é mais de dez. Podemos colocar cada um desses dez nas diferentes empresas portuguesas, na embaixada do Brasil [...]

⁴⁷ Há falta de especialização a respeito da formação, isto quer dizer que depois da formação, percebemos que é verdade que fomos formados, mas não [...] num domínio específico. Por exemplo depois da universidade, poderíamos ser talvez assistentes de direção bilingue, poderíamos ser talvez guias turísticos, poderíamos ser talvez tradutores ou intérpretes ou ainda ser docentes, mas nada de tudo isso aconteceu [...] desejaria que o ensino de português na universidade seja bem estruturado e também seja bem orientado para a inserção profissional. Isto quer dizer que [...] por exemplo já partir da licenciatura [...] possamos escolher as opções ou especialidades () seja fazer português dos negócios, ou português geral ou acadêmico, ou [...] guia turístico [...]

te dis que ça ne se conforme pas aux réalités auxquelles tu seras confrontée dans le milieu professionnel parce que tu apprends Fernando Pessoa? Là, le gars lui il cherche son argent tu vas aller lui parler de Fernando Pessoa ? Faut lui donner des stratégies en portugais qui vont lui permettre de gagner son argent, faut l'aider dans les tâches quotidiennes [...] (Kofi)⁴⁸.

A reivindicação aparece por parte de alunos que cursaram as disciplinas, mas no momento de conseguir emprego, apresentaram dificuldades de inserção no mercado de trabalho, devido à falta de letramento nas especialidades por eles procuradas.

Nesse caso, o ensino baseado somente na transmissão de conteúdos, que Freire (2015, p. 7) chama de “educação bancária”, parece não contemplar as necessidades dos alunos na UFHB na Costa do Marfim. A educação bancária, segundo Freire, é o “ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir conhecimentos e valores aos educandos, meros pacientes” (FREIRE, 2013, p. 68). Nóvoa (1995 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2020 p. 185) caracteriza a educação bancária como um ensino baseada na “acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas”, sem levar em conta o “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Segundo Freire (2015), nessa pedagogia *bancária* não há um processo no qual são questionados ou problematizados determinados termos. Assim, formas de transmissão de saber não respeitam o princípio geral da educação que é a formação para o exercício da cidadania (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Como explica Costa (2016, p. 317), “[o] cidadão, isto é, o ser humano devidamente socializado, é formado pela tríade ensinar-aprender-trabalho, cuja atuação faz com que o indivíduo não fique limitado à esfera biológica, mas se envolva nas atividades culturais, políticas e sociais”. Já Nascimento (2011) vê o ensino e o trabalho como condições para o pleno exercício da condição de humano: “[...] não basta vir ao mundo para dizer-se humano. O tripé ensinar-aprender-trabalho é que produz as condições existenciais para tornar-se humano.” (NASCIMENTO, 2011 *apud* COSTA, 2016, p. 317).

Então, a formação para a cidadania implica uma formação que conduz à *socialização* do ser humano. Isso nos leva a entender que o mais importante, no processo do ensino, não é a transmissão do saber, mas sim fazer com que esse saber seja proveitoso para os alunos. Isso

⁴⁸ [...] não estamos envolvidos no mais importante. Literatura ::, geografia :: tudo isso é importante também hein mas acho que devem também levar em conta o aspecto técnico [...] Devemos formar pessoas para profissões práticas. Por exemplo, o professor Yéo fez Tradução [...] podemos dizer ao professor Yéo que vamos fazer a sua disciplina de tradução ou intérprete [...] para nos especializarmos. Outros também em logística, em comércio, viu? Mas sempre focado na [...] literatura, literatura, em algum momento você vai se dizer a si mesmo que isso não tem nada a ver com as realidades que vai enfrentar no domínio profissional. Por que você aprende Fernando Pessoa? O cara procura seu dinheiro e você vai para lhe falar de Fernando Pessoa? Dê para ele estratégias em português que vão lhe ajudar ganhar o seu dinheiro, ajude ele nas tarefas cotidianas [...]

envolve um ensino pautado por uma meta que relacione as necessidades dos alunos como as necessidades da sociedade.

Segundo Pinsky (2003 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 16) o princípio geral da educação é “a formação para o exercício da cidadania tendo em vista que, na sua acepção mais ampla, cidadania é a expressão concreta do exercício da democracia”. Já para Lucena, o exercício democrático implica “o uso heterogêneo de linguagem” e numa condição de “igualdade entre interlocutores (LUCENA, 2015, p. 76). Isso significa ir além do método tradicional, que sempre tem como foco a aprendizagem somente dos recursos linguísticos a partir do desejo do docente. Significa ensinar a língua usando outros “conhecimentos” considerando também a voz do aprendiz, para que o ele possa participar das aulas e ter uma riqueza cultural necessária para poder se inserir na sociedade.

Ensinar segundo a perspectiva de formar cidadão é muito importante para Costa de Marfim pois, faria com que os alunos marfinenses se tornassem conscientes da sua realidade, a partir da qual poderiam se questionar sobre alguns problemas nos quais estão envolvidos e participar do desenvolvimento do país, trazendo a sua contribuição.

Somos todos cientes do fato de que o domínio de uma língua estrangeira representa um capital e uma vantagem inestimáveis no mercado atual. Serve não somente para estabelecer e reforçar as relações interpessoais e internacionais, mas também garante também a inserção profissional. Esse é o caso da língua portuguesa na Costa do Marfim⁴⁹ como já destacado acima. Vale ressaltar que as relações de cooperação entre Portugal e Costa do Marfim têm produzido resultados notáveis, tanto nos institutos privados quanto na esfera pública. Nos institutos privados, vários alunos egressos da graduação de Letras-Português têm começado a trabalhar em empresas como o Centre des Affaires et Hébergement des Sociétés (CAHS), Eco Eburnie, entre outras. Por faltarem especialistas, eles acabam atuando nessas empresas como tradutores e/ou intérpretes do par linguístico português-francês (JOHOULI, 2017). Isso, apesar das demandas e carências observadas no que tange à formação profissional. Alguns alunos se beneficiaram da bolsa do Instituto Camões graças ao projeto piloto de ensino do português⁵⁰ no ensino médio iniciado em 2008 e financiado pelo Instituto

⁴⁹ Segundo N'Guessan (2007, p. 73), desde a independência da Costa do Marfim (no dia 7 de agosto 1960), a nova Constituição marfinense adotou o francês como língua oficial. Desde então, a língua francesa passou a ser usada como língua de ensino e como língua de trabalho em todos os órgãos do Estado. Basta lembrar que este reconhecimento oficial não impede, nem proíbe, o uso normal e cotidiano dos demais idiomas locais, a saber, o senoufo, o bété, o baúlê, etc. No entanto, a presença do português neste país favorece aos marfinenses uma abertura sobre novos conhecimentos, um novo mundo, que é o mundo lusófono.

⁵⁰ O piloto foi iniciado pelo Instituto Camões em 2007. Iniciou-se em quatro colégios e teve como objetivo: impulsionar a introdução da Língua Portuguesa na Ecole Normale Supérieure (ENS) e despertar o interesse dos estudantes dos liceus pela Língua Portuguesa. Teve também como objetivo dar trabalho aos estudantes formados na Universidade Felix Houphouët-Boigny. Estes deviam procurar os estabelecimentos e fazer a estes a proposta

Camões (JOHOULI, 2017). Além disso, ressaltar também as demandas por docentes que vai gerar o acordo assinado por Portugal e Costa do Marfim, no ano de 2015, visando estender o ensino do português, integrando-o no sistema de ensino secundário público, com o objetivo de reforçar a cooperação cultural e comercial entre os dois países.

O problema enfrentado é que os alunos de Letras-Português (atuais e antigos), futuros docentes ou futuros homens e mulheres de negócio ou futuros trabalhadores, em qualquer domínio, apresentam dificuldades na aquisição da língua e não desenvolvem no curso muitas das habilidades necessárias para se inserir na vida profissional. Essas dificuldades, segundo creio, estão ligadas ao método de ensino do PLA adotado no DEILA/Português, pois é um método tradicional, que não leva em conta as necessidades e exigências dos alunos e da sociedade.

A Universidade Felix Houphouët-Boigny, particularmente o DEILA/Português, fazendo parte da sociedade, deveria seguir na sua modalidade de ensino o processo de desenvolvimento, de mudança da sociedade, levando em conta as suas demandas, para os seus aprendizes poderem se inserir nessa sociedade como futuros docentes ou trabalhadores num outro domínio. Nesse sentido, qual deveria ser a finalidade do ensino de PLA, no DEILA? Que abordagem de PLA, poderia ao mesmo tempo responder às necessidades dos alunos e exigências da sociedade marfinense? Uma vez que os alunos de Licenciatura em Português não aprendem o português no ensino médio antes do seu ingresso na universidade, eles precisariam dos elementos básicos da PLA e ao mesmo tempo se inserir socialmente e do ponto de vista acadêmico. Então, segundo qual perspectiva se devem ensinar esses elementos básicos do PLA?

Em primeiro lugar, ensinar uma língua estrangeira é ensinar a língua do *outro*, seja outro povo, outra cultura, ou outro mundo. Então é levar o aprendiz ao encontro e ao conhecimento de um povo diferente do seu, fazendo a conexão entre dois mundos, o do seu próprio e o da LE que ele aprende. Mas não se pode esquecer o primeiro passo nesse ensino de LE, que deve ser o de levar o aprendiz a conhecer a sua própria realidade como forma de educá-lo e prepará-lo para encontrar e aceitar a realidade do outro ou do novo mundo. Ou seja, é preciso pensar em ensino de PLE em termos de educação linguística. A educação linguística significa “que a escola deve dar acesso à escrita e aos discursos que se organizam a

de ensinar. Eles tinham como vantagens uma bolsa da parte do Instituto Camões e foram: Anzian Affo Cecile (Colégio Moderno René Descartes em Abidjan); Deby Aya Roseline (Colégio Albert Schweitzer de Songon em Dabou); Koffi Kobenan Marcelin (Groupe Scolaire André Latrille em Abidjan GESCO); Kouamé Kouakou Armand Nicaise (Colégio Sainte Albertine e Groupe Scolaire André Latrille em Abidjan) (JOHOULI, 2017, p. 34).

partir dela” (BRITTO, 1997, p. 144 *apud* SILVESTRE, 2015, p. 64- 65). Esse “dar acesso” implica ensinar a ler de forma ampla e socialmente significativa. Isso significa trabalhar textos (orais e escritos) na LE/LA que possibilitem a reflexão sobre questões relevantes para a vida dos alunos e que ampliem “o entendimento sobre nós próprios[as] e sobre o mundo em que vivemos” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 50). Nesse sentido, GARCEZ (2008) coloca que “as perguntas norteadoras da educação linguística em LE” são: Quem sou eu nesse mundo? Quais são os limites do meu mundo? Quais são as minhas comunidades de atuação? Onde está essa língua? De quem é essa língua? Para que serve essa língua? O que é que essa língua tem a ver comigo? (GARCEZ, 2008, p. 54).

Segundo Silvestre, “[a] qualidade da educação em línguas adicionais pode significar melhores condições de acesso ao mundo do conhecimento” (SILVESTRE, 2015, p. 64- 65). O resultado bem-sucedido da educação linguística em língua estrangeira, a meu ver *não* é necessariamente um falante proficiente de uma língua estrangeira, entendendo-se como falante proficiente como aquele que fala fluentemente a língua e é capaz de agir no mundo nessa língua, exclusivamente se preciso. Os profissionais da atividade que eu estou chamando de *educação linguística* em L2 não devem ter por meta principal formar falantes de L2 com proficiência de nativos. Eles são, antes de serem professores, educadores.

Em segundo lugar, particularmente, ensinar o PLA implicar conhecer a sua finalidade, que deveria ser o ensino das práticas de linguagem, da leitura, da escuta, da produção textual, a prática de linguagem na reescritura do texto pelos alunos (RODRIGUES, 2020). Conforme destacam Bagno e Rangel (2005, p. 69 *apud* SCHLATTER, 2009, p. 12), o ensino escolar de língua materna e de línguas estrangeiras deve proporcionar as condições para que “o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa”.

Schlatter (2009) e Rodrigues (2020), alinhadas com Faraco (2006), concordam com o autor em relação a sua proposta do ensino de português que leva em conta os fatos sociais reais. Essa proposta se semelha aos conceitos do letramento destacados por Garcez (2019), Correia (2016) e Justo e Rubio (2013).

O letramento, entendido como a participação em um conjunto de práticas sociais de escrita e leitura, tem relação com a noção de transdisciplinaridade (GARCEZ, 2019). Essa abordagem leva em consideração as necessidades da sociedade e do aluno (CORREIA, 2016), favorecendo a inserção do indivíduo na sociedade em que ele vive. Por isso Garcez (2008) destaca que, ensinar com base de letramento significa a busca pela

[...] formação do cidadão, um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (GARCEZ, 2008, p. 53).

Isso significa que a aula de LE pode promover, através do olhar do outro, “reflexão e informação sobre as realidades locais dos aprendizes-educandos”, contribuindo para que possam avaliar os limites de sua atuação, as novas possibilidades de atuação e os recursos necessários para ampliá-los (GARCEZ, 2008, p. 52). Nesse sentido, com base nas colocações acima, pergunto: **Como o ensino segundo a abordagem de letramento e da educação linguística poderia ser realizado no DEILA/Português?**

1.5 OBJETIVOS DA TESE

O objetivo principal dessa tese é repensar o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na Costa do Marfim, com base no conceito de letramento, a partir de uma investigação etnográfica⁵¹. Concebo o letramento como a inserção em um conjunto de práticas sociais que envolvem na sua constituição a tecnologia da escrita (BORTOLINI, 2009, p. 6) e proponho um registro de experiências pedagógicas como meio de aprendizagem e fonte de teorias e princípios novos. Nesse processo de letramento, a aprendizagem da escrita e leitura deverá ser desenvolvida segundo uma perspectiva sociocultural, na qual a aprendizagem da língua envolve um trabalho com gêneros discursivos, de modo que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas, comunicativas e interculturais (KRAEMER, 2012, p. 114) além de conseguir inserir-se na sociedade de que fazem parte (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Este trabalho visa oferecer reflexões e uma proposta de ensino focada na abordagem de letramento, contribuindo para expandir as propostas de abordagem comunicativa de Koffi (2004) e Kouame (2008). Assim, juntamente com esses autores, o presente estudo foca na melhoria do ensino de português em Costa do Marfim, e tem como objetivos específicos:

- identificar os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem de PLA no DEILA/Português;
- discutir como os alunos podem melhorar sua produção escrita e seu processo de leitura tendo uma postura crítica;

⁵¹ No capítulo 3, discuto o caráter etnográfico desta pesquisa.

- contribuir na formação de discentes como futuros docentes/pesquisadores; e
- contribuir para a consolidação do ensino do português na Costa do Marfim.

Essa tese é uma “inovação pedagógica” (FINO, 2008, p. 3) pelo fato de que apresenta uma proposta para a ruptura com a “cultura tradicional” acadêmica na Seção Português do DEILA na UFHB, buscando uma nova cultura acadêmica pelo meio da abordagem de letramento. Fino (2008, p. 3) destaca que “a inovação pode começar na ideia, mas envolve obrigatoriamente as práticas”. Assim a tese, que não poderia ser constituída apenas por uma parte teórica, compreende também uma parte prática. A parte teórica consiste nos capítulos 2 e 3, enquanto a parte prática é formada pelos capítulos 4 e 5.

O capítulo 2 trata das pressupostos teóricas e envolve a discussão de conceitos: PLE/PLA sob uma perspectiva crítica (CRUZ, 2017; SILVESTRE, 2015; LUCENA; NASCIMENTO, 2016; CARDOSO, 2015; SILVA; RIBEIRO, 2013; KRAEMER, 2012); Linguística Aplicada Transgressiva (DAMIANOVIC, 2005; PENNYCOOK, 2006); dialogismo (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020; PEREIRA; RODRIGUES, 2016; FREIRE, 2011,); gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003; PEREIRA; RODRIGUES, 2016; SILVA *et al.*, 2016a; SILVA *et al.*, 2016b); letramento (SOARES, 2009; STREET, 2014; FUMO; SOARES, 2018; KRAEMER, 2012; FAIRCLOUGH, 2010; SILVA, 2008; SCHLATTER, 2009; GARCEZ; SCHLATTER, 2014; GARCEZ, 2019; CORREIA, 2016).

O capítulo 3 descreve as bases metodológicas da pesquisa. Nesse sentido destaco a teoria de etnografia como fundamento desse procedimento, seus princípios assim como suas implicações na Linguística Aplicada, especificamente na área do ensino-aprendizagem. Apresento nesse capítulo como se pode realizar esse tipo de trabalho etnográfico a partir dos métodos e procedimentos que usarei para realizar as atividades e chegar aos resultados desse trabalho.

Os dois últimos capítulos tratam da geração dos dados, das análises realizadas e dos resultados obtidos, mas não se apresentam esses itens separados em diferentes capítulos, porque, sendo esta pesquisa qualitativa, na fase da geração de dados, já se iniciam as análises (GOMES, 2002, p. 68), assim como se apresentam resultados. No capítulo 4, destaco os critérios de elaboração das atividades, que implicarão realizar primeiramente um diagnóstico da turma. Explico os procedimentos para elaborar um plano geral, o que implicou a elaboração de um projeto e o plano provisório, e explico as dificuldades encontradas. Também destaco que, após o diagnóstico realizado com os participantes, ocorreu uma alteração no plano da pesquisa. Apresento os resultados das entrevistas com os participantes e

as respostas do questionário, a partir de qual destaco o perfil dos participantes, que também contribuiu na alteração do projeto e do plano provisório.

O capítulo 5 é dedicado ao relatório, descrição e análise da realização prática do projeto letramento desenvolvido Costa do Marfim, com base em atividades online. Nele destaco alguns pontos relevantes para uma proposta de ensino de PLA.

Enfim, nas Considerações Finais, apresento uma síntese dos pontos relevantes meu trabalho, à guisa de uma conclusão.

2 TEORIAS DE ENSINO DO PLA NA PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA TRANSGRESSIVA

Este trabalho está inserido na perspectiva da Linguística Aplicada Transgressiva e Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Antigamente, a Linguística Aplicada (LA) tinha como foco a aprendizagem da língua. Empregavam-se *insight* dos linguistas aplicados ao ensino de Língua Estrangeira (LE) e Língua Materna (LM) (DAMIANOVIC, 2005, p. 185), com base nos princípios do positivismo e do estruturalismo, que implicavam trabalhar com base em teorias e avaliação de hipóteses, tendo em vista a existência de uma realidade social e linguística estática. O foco central da LA nesse período não estava relacionado a acessar questões e problemas de linguagem à medida em que eles ocorriam no mundo real (DAMIANOVIC, 2005, p. 183). Com base em teorias modernas, a linguística aplicacionista limitava-se somente a “divulgar a língua e cultura e os valores associados a ela, de forma mais eficaz e rápida” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 113), o que implicaria que “o professor bem informado sobre a natureza da linguagem e as peculiaridades estruturais e gramaticais de uma língua em particular estaria automaticamente apto e habilitado para exercer com pleno êxito a tarefa de ensiná-la” (RAJAGOPALAN, 2004 *apud* RAJAGOPALAN, 2003, p. 59). Quanto aos aprendizes, segundo essas teorias de LA, eles eram considerados como “agentes inteiramente passivos, pedindo para ser 'moldados' na forma que mais [conviesse] aos interesses dos educadores” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 113).

Por outro lado, o processo de globalização gerou fenômenos sociais em cada domínio⁵² que sempre “entrelaçam uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação e relações discursivas, tornando problemática a adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais” (FABRÍCIO, 2006, p. 24). Os estudos que levam em conta o fenômeno da globalização e outros fenômenos sociais não desconectam a língua das práticas sociais e discursivas dos seus atores. Essa concepção de que a atividade da linguagem não pode ser desvinculada de sua base social e ideológica influenciou a Linguística Aplicada contemporânea, e hoje “a tendência de muitos estudos contemporâneos em LA é focalizar a linguagem como prática social e observá-la em uso, imbricada em ampla amalgamação de

⁵² Domínios tais como a política, economia, mercado, educação, saúde, *marketing*, mídia, tecnologia (FABRÍCIO, 2006, p. 24)

fatores contextuais” (FABRÍCIO, 2006, p. 25). Isso gerou nos estudos sobre práticas de linguagem um interesse em analisar a linguagem segundo uma perspectiva indisciplinar e transdisciplinar problematizando a vida social. O fato de que os fenômenos sociais existem só num campo de problematização faz com que não se possa estudar a linguagem como objeto autônomo que existe em si mesmo e dentro de um domínio claramente delimitado (FABRÍCIO, 2006, p. 26).

Hoje a Linguística Aplicada, tendo sido influenciada por esse processo de globalização, orienta-se segundo um novo paradigma, vinculando-se à pedagogia crítica, e passou a ser conhecida como Linguística Aplicativa Crítica (LAC) (RAJAGOPALAN, 2003; PENNYCOOK, 2006); Linguística Aplicativa Transgressiva (PENNYCOOK, 2006) ou ainda como Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), termo cunhado pelo linguista aplicado Luiz Paulo da Moita Lopes e como ficou amplamente conhecida no Brasil.

A LAC ou a LA Transgressiva/Indisciplinar é uma Linguística que não é estática, focando-se num único conhecimento como a própria língua, mas sim é móvel e “dinâmica” (PENNYCOOK, 2006, p. 37). Ao contrário dos pressupostos da linguística moderna e de uma LA mais conservadora, a Linguística Aplicada Indisciplinar vai além do conhecimento sobre a língua e “possibilita todo um novo conjunto de questões e interesses, tópicos tais como identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade, que até então não tinham sido considerados como de interesse em LA” (PENNYCOOK, 2006, p. 35).

O linguista aplicado da LA transgressiva é visto como um ativista político (DAMIANOVIC, 2005, p. 186) ou um pedagogo crítico (RAJAGOPALAN, 2003, p. 106) pelo fato de que, por seu dinamismo, busca trazer reformas sociais. Segundo Pennycook, o linguista aplicado, como ativista político,

[...] está mais crítico e sensível às preocupações sociais, culturais e políticas; [...] assume posturas morais, políticas e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade e; [...] auxilia o ser humano a perceber-se dentro de um conjunto de relações de poder que são globais em sua essência. (PENNYCOOK, 1998 *apud* DAMIANOVIC, 2005, p. 191).

Segundo Damianovic (2005, p. 186), na Linguística Aplicada, o linguista tem como interesse pesquisar problemas que têm relevância social, quer dizer, problemas sobre os quais os estudos possam trazer mudanças para a realidade. O linguista aplicado do novo milênio preocupa-se com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e, por isso, está mais sensível

às questões sociais, culturais e políticas. Ele começa a assumir projetos pedagógicos, políticos e morais para tentar propor saídas para problemas de linguagem no mundo real e mudar as circunstâncias de desigualdade.

O linguista aplicado é ativo dentro da Linguística Aplicada Transgressiva e Falar da Linguística Aplicada Transgressiva e Linguística Aplicada Pós-Colonial busca entender as teorias a partir de uma perspectiva “trans”, além de uma perspectiva puramente relacionada ao “pós”. Segundo Pennycook,

O "pós" sempre parece atar o pós-colonial irremissivelmente ao colonial, o pós-estrutural ao estrutural e o pós-moderno ao moderno. Um movimento para examinar as teorias "trans" em vez das "pós" muda a relação de um domínio temporal para um domínio mais espacial – de tempo para movimento –, mudando a dependência de uma série anterior de paradigmas teóricos (modernismo, estruturalismo, colonialismo) para um conjunto mais diversos de teorias. Esse deslocamento do temporal para o espacial é importante para uma mudança na direção de compreender a globalização, movimento, fluxos e ligações (PENNYCOOK, 2006, p. 76).

Ao tomar uma visão do conhecimento que é não só ampla, mas também política, a Linguística Transgressiva se desvincula das teorias tradicionais. Para Pennycook (2006, p. 68), a LA Transgressiva é crítica “no sentido de distância crítica e objetividade; “no sentido de ser relevante socialmente”; “seguindo a tradição neomarxista de pesquisa”; e “como uma prática pós-moderna problematizadora”.

A Linguística Aplicada Transgressiva ou Crítica, segundo Pennycook (2006), implica um modelo híbrido de pesquisa e práxis, mas também gera algo que é muito mais dinâmico. Nesse sentido, o pesquisador, sendo ativista e estando a frente de um problema, vai adotar uma atitude transgressiva, desvinculando-se da atitude tradicional, e vai recorrer a outros meios ou outras disciplinas para resolvê-lo.

O pesquisador além de ser ativista é um linguista aplicado transgressivo e não um mero aplicador de teorias. Segundo a concepção não aplicacionista da Linguística Aplicada, o pesquisador não aplica seu conhecimento ou uma teoria, mas busca conhecimento ou uma teoria a partir da sua experiência. O docente, por exemplo, não vai transmitir o que ele sabe, quer a sua teoria ou seu *insight*, pois ele não é considerado o único detentor do saber. Mas, ao contrário, ele vai buscar e produzir conhecimento a partir da sua experiência com os alunos durante o processo ensino-aprendizagem. Isso implica que o docente adote uma atitude de cooperação, levando em considerações as necessidades da sua turma e as da sociedade.

Como alguém que se busca constituir uma linguista aplicada transgressiva, procurei fazer referência à transdisciplinaridade, propondo ensinar o português para os aprendizes quando notei o problema de inserção social por parte deles, devido a sua falta de habilidade no uso da língua portuguesa. Então, junto com os alunos, procuramos focar e aprender o uso da língua de acordo com as práticas sociais e procuramos aprender, assim, além da língua. Na sala de aula, esse ensino é possível graças a outras disciplinas (a Sociologia, a História, a Geografia, etc.), e diferentes recursos (vídeos, textos digitais, canção, etc.). Todas essas disciplinas e recursos podem ser usados para permitir aos alunos desenvolver habilidades comunicativas, linguísticas, interculturais e de práticas sociais. Então, posso dizer que, ensinar o português junto com as práticas de letramento é uma outra possibilidade de aprendizagem do português que nos permite desvincular do método tradicional, que é focado no ensino da língua com foco meramente em léxico e gramática. Além disso, permite que os alunos possam fazer uso livremente dos seus repertórios linguísticos para participar das aulas, o que implica práticas de translanguagem, sendo assim uma maneira de desvinculamento do modelo tradicional de ensino monolíngue de uma língua estrangeira. Nesse sentido, promove, de modo efetivo, o ensino bilíngue em um contexto multilíngue.

No papel de uma doutoranda que busca ser linguista aplicada ativista, busquei elaborar atividades e um roteiro para moderar as aulas, mas sem limitar-me apenas nisso. Ao contrário, busquei fazer muitas leituras, buscando atender as necessidades dos alunos durante as aulas. Procurei respeitar o princípio de que o ensino na concepção da Linguística aplicada não aplicacionista é baseado nas interações entre aluno e docente, de tal forma que seja um ensino que se faça a partir

[...] do contato e da troca de conhecimentos entre pares mais e menos experientes, e da reflexão conjunta sobre situações concretas e problemas emergentes da prática, tudo isso levando em conta as condições específicas em que os participantes se encontram, suas necessidades, valores, interesses conflitantes, bem como as intenções e possibilidades de mudança (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 184).

Assim tal processo de ensino é visto como um processo em que se criam condições para que os alunos se apropriem criticamente de saberes socialmente objetivados sobre o mundo, sendo o processo de aprendizagem esse ato de apropriação pelos alunos. O professor não é aquele que ensina transmitindo o saber, mas aquele que ensina levando aos alunos a

uma autoformação, ajudando-os e guiando-os. Os professores são vistos então como educadores que formam os alunos para a cidadania⁵³ (GARCEZ; SCHLATTER, 2014).

Ensinar seguindo um processo baseado nas interações e nos intercâmbios entre sujeitos é ensinar segundo uma perspectiva dialógica, segundo Sobral e Giacomelli (2020). A perspectiva crítica da LA, tendo foco “na relação entre dialética, discurso e atuação social”, pode contribuir para um “trabalho crítico” quando embasada nos domínios: “(1) da análise do discurso crítica (ACO), (2) do letramento crítico, (3) da pedagogia crítica, e (4) de abordagens críticas da tradução” (PENNYCOOK, 2006, p. 68).

No meu caso, escolhi trabalhar com a questão de letramento e da pedagogia crítica. Com base nestes domínios, discuto o ensino de Português Língua Adicional (PLA) cujas perspectivas argumento como apropriadas para orientar tal ensino.

2.1.1 Concepção crítica de LE e PLA

Ensinar uma LE, é pensar no objetivo que queremos atingir ensinando essa língua, saber mais sobre as “necessidades dos educandos” assim como “definir a concepção da língua” que temos pois é a partir disso que se poderá escolher uma abordagem, já que existem diversidades de abordagens de ensino das LEs⁵⁴ (MOTTA, 2008, p. 10).

Com efeito, “o ensino de línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural” (GROSSO, 2010, p. 69). Então o que se espera do ensino da escola, segundo Silvestre (2015), é desempenhar o papel político através do ensino de uma língua estrangeira / língua adicional (LE/LA) pois “a escola

⁵³ A noção de cidadania remonta à Antiguidade. Originalmente, dizia respeito aos privilégios de classes, ou estamentos superiores, sendo indicativa de uma discriminação das camadas sociais subalternas (SOARES, 2009, p. 130). Em nossos dias, a noção de cidadania não faz distinção entre as classes sociais, mas prevê igualdade, pois “a cidadania está ligada ao direito, sendo concedida aos membros de uma comunidade, que são iguais em direitos e obrigações” (SAES, 2000 *apud* SOARES, 2009, p. 132). Na Costa do Marfim, ser cidadão é beneficiar-se de direitos políticos e cumprir deveres, contribuindo para a paz, coesão e desenvolvimento do país. Isso implica, da parte do indivíduo adquirir conhecimentos, aptidões e valores relativos: ao respeito à ética, aos Direitos Humanos e liberdades fundamentais; à prática da democracia fundamentada nos princípios de direito e justiça para uma paz social e sustentável; à promoção da boa governança e de um desenvolvimento sustentável; ao exercício dos Direitos Humanos; respeito pelo Direito Humanitário Internacional (DIH); o exercício de direitos e deveres em relação aos outros e à comunidade. (FOUNDATION KONRAD ADENAUER, 20??, p. 11)

⁵⁴ *Abordagem tradicional* com foco essencial na gramática e tradução; *Abordagem direta*, cujo enfoque é dado na segunda língua, abandonando a tradução, [sendo o significado] transmitido através de gestos e figuras e a prática oral privilegiada; *Abordagem para leitura*, na qual, a ênfase é dada na leitura, ficando a habilidade oral em segundo plano; *Abordagem audiolingual*, que tinha como objetivo principal produzir falantes da língua com a maior rapidez possível, [com o enfoque retornando] à habilidade oral; *Abordagem comunicativa*, que defende uma aprendizagem centrada no aluno, sendo que o professor assume o papel de orientador. O aspecto afetivo e o trabalho em grupo são priorizados (LEFFA, 1988 *apud* MOTTA, 2008, p. 10).

também é responsável pela construção da cidadania, visto que, nesse espaço, professores e alunos constroem diariamente suas identidades (SILVESTRE, 2015, p. 64), o que implica um ensino segundo uma perspectiva crítica e “um trabalho com os aspectos sociais mais amplos, sem que haja negligência dos aspectos linguísticos” (QUEIROZ, 2017, p. 48). No entanto, segundo Silvestre (2015) e Schlatter e Garcez (2012), no ensino de uma LE/LA, deve-se contribuir para a educação dos alunos facilitando-lhes o acesso ao mundo do conhecimento a partir da escrita. Também se deve levar em conta o contexto dos alunos, assim como o da sociedade de que eles fazem parte e permitir-lhes ter conhecimentos, participar e contribuir nessa sociedade a que pertencem.

Vejo, a partir de Queiroz (2017, p. 47-49), que, se a escola quiser desempenhar o papel de educar, tendo a responsabilidade pelo processo pedagógico, no ensino da LE, não se deve ter como foco apenas “ensinar a língua” ou “trabalhar apenas com conteúdos triviais” ou seja, ensinar “a aprendizagem dos aspectos linguísticos e das habilidades desenvolvidas para a competência técnica”, mas sim levar em conta assuntos mais relevantes e problematizadores. Ou seja, deve-se trazer para a sala de aula temas de atualidade que possam interessar o aprendiz, assim como contribuir na sua formação e educação. Em um ensino de LE que tenha como foco a educação do escolarizando, o educador tem um papel político que implica deixar de ser “transmissor de conhecimentos” e passar a “se preocupar dos aspectos da formação dos seus alunos que vão além da sala de aula” (BORELLI; PESSOA, 2018, p. 30). É nesse sentido de não focar o ensino de uma LE apenas nos recursos linguísticos que Garcez (2008, p. 52-53) destaca que o primeiro objetivo do ensino de uma LE não deveria ser “formar falantes” ou visar ao “desenvolvimento de proficiência”. Segundo o autor, os profissionais de línguas “são, antes de serem professores, educadores” (GARCEZ, 2008, p. 52). Então, deveriam ter como primeiro objetivo no ensino de LE, educar e formar o aprendiz pela cidadania. Para tanto, importa refletir que o objetivo é formar

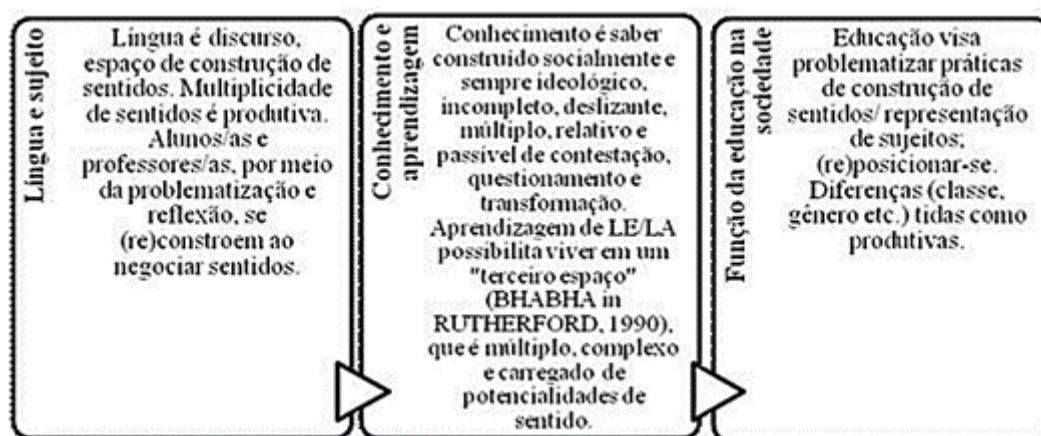
[...] um cidadão capaz de participar criticamente no mundo, apto ao trânsito nas sociedades complexas contemporâneas e preparado para o enfrentamento com a diversidade e o trânsito intercultural, ou seja, um cidadão plenamente letrado, um cidadão que recebe, na sua educação linguística em Língua Estrangeira, aquilo que Bourdieu (1998) chama de capital cultural. Trata-se, portanto, de algo bastante mais amplo do que o capital linguístico, embora envolva, é claro, capital linguístico (GARCEZ, 2008, p. 53).

Também, ao estabelecer objetivos para o ensino de uma LE/LA, importa refletir sobre o conceito de cultura, lembrando que

[...] a noção de cultura está ligada ao domínio do simbólico de construção de significados. [...] Cultura é, então, tomada como um conjunto de práticas sociais que, ao produzirem sentidos, instituem modos de viver, de ser, de compreender o mundo, constituidora de sujeitos, de identidades e da relação com o outro. No entanto, cultura só se realiza se compreendermos o papel relevante da linguagem como um sistema que produz uma determinada realidade; é pela linguagem que lemos o mundo, construímos o mundo (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 3).

Almeida e Almeida (2014) apresentam como justificativa para o ensino escolar de LE/LA, a oportunidade de ampliar as possibilidades de participação e ação na vida social e cotidiana dos aprendizes. Nessa perspectiva crítica de ensino de LE, Jordão (2013) destaca que os conceitos de língua, sujeito, conhecimento, aprendizagem e papel social da educação sejam considerados sob a ótica dos letramentos críticos (figura 5).

Figura 5: Concepções de língua, sujeito, conhecimento, aprendizagem e papel social da educação associados à perspectiva crítica do ensino de LE



Fonte: Jordão (2013, *apud* SILVESTRE, (2015, p. 69)

Segundo Almeida Filho (2005, p. 10), falar de uma Língua Não Materna (LNM) consiste em fazer referência a “um ou vários grupos linguísticos que herdaram uma Língua externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização” e falar de Língua Estrangeira é referir-se a “viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua/ou sua aquisição num ambiente formal institucional”. Esse foi o caso do português no Brasil, inicialmente uma língua não materna que, ao longo do tempo, acabou por tornar-se língua adicional para os indígenas, os escravizados africanos e os imigrantes e depois língua materna para todos os brasileiros. Pois, com efeito, o português foi imposto no Brasil aos indígenas pelos colonizadores através de uma política guiada por uma ideologia religiosa. Durante o período colonial, os indígenas foram proibidos a falar as suas

próprias línguas maternas e obrigados a falar o português, cujo ensino foi oferecido a eles pelos seus primeiros professores, os jesuítas (ROCHA, 2019). Da mesma forma, o português foi imposto às mulheres e homens arrancados da África pelo regime de escravização, assim como aos seus descendentes aqui nascidos. Em nossos dias, no Brasil, o português é a língua oficial é também considerado como “língua materna de todos os habitantes desse país sem maior consideração da complexidade sociolinguística e cultural do Brasil” (CESAR; CAVALCANTI, 2007, p. 50)

Vários métodos foram usados ao longo do tempo para o ensino de línguas, como o método da gramática comparada e da tradução; o método direto; e a abordagem comunicativa (ROCHA, 2019). Todos esses métodos foram desenvolvidos e utilizados ao longo do tempo em função das reformas que teóricos e profissionais quiseram trazer ao ensino das LEs devido às mudanças nas sociedades europeias e norte-americana em épocas sucessivas. Tais mudanças influenciaram também a área de ensino de LE, vinculada ao campo da Linguística e da Linguística Aplicada (ROCHA, 2019).

Segundo Rocha, “hoje, outros movimentos e descolamentos surgem na história do ensino das línguas, como a forte ênfase nos aspectos culturais e interculturais, mesmo o uso da tecnologia, intercâmbios que estudantes que cruzam fronteiras e vivenciam as línguas em loco etc.” (ROCHA, 2019, p. 107). Então, o ensino das LEs no Brasil⁵⁵, que antes era focado na estrutura e léxico da língua estrangeira, vai acabar por se interessar pela questão do multilinguismo, graças ao surgimento de novas percepções sobre diversidade linguística e cultural e novas possibilidades trazidas pelo desenvolvimento das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) e pela mobilidade de pessoas, tecnologias e produtos provocada pelo movimento de globalização.

Hoje no Brasil, além dos indígenas com suas línguas, encontramos comunidades de imigrantes e seus descendentes, com línguas trazidas dos países de origem ou variantes desenvolvidas aqui, além da comunidade surda, com a Libras. Isso que fez com que o ensino das LEs, do PLM e do PLE no Brasil fosse além dos métodos e levasse em conta o contexto multilíngue (ALMEIDA, 2009), para a inclusão de pessoas bi/multilíngues (brasileiros e estrangeiros). Essa realidade implicou também seguir algumas exigências no meio acadêmico, pois falar do ensino de uma LE é fazer referência à divulgação de uma outra língua no meio acadêmico ou escolar, respeitando ou seguindo as normas estabelecidas nesse meio, e implica fazer prova de profissionalismo (ALMEIDA FILHO, 2005). Almeida Filho (2005) defende

⁵⁵ Contexto que me serve do exemplo para o ensino do PLA em contexto marfinense.

então que o PLE seja ensinado de maneira profissional, seguindo as exigências e expectativas tais como:

[...] uma formação integral na área da linguagem tradicionalmente [...]; obtenção de uma formação específica no ensino de uma LE [...]; a inclusão em seus currículos de disciplina específica preparatória para o ensino de PLE/PL2; cursar Letras, ao iniciar-se no ensino de uma LE e ao de estudar a questão do EPLE na graduação, uma introdução à Linguística Aplicada como área teórica relevante de produção do conhecimento sobre o ensino e aprendizagem de línguas [...];e preparação pessoal por meio de atitudes e capacidades de ação que facilitem o exercício do ensino de qualidade do PLE/PL2 (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 12).

O português como língua estrangeira, PLE, é um campo de pesquisa dentro da Linguística Aplicada que, no Brasil, foi institucionalizado nas décadas de 1980 e 1990 por especialistas de português como língua materna e especialistas de língua estrangeiras modernas objetivando “promover a sua língua de socialização para falante de outra língua” (BULLA; KUHN, 2020, p. 3). Segundo Bulla e Kuhn (2020, p. 3), “[e]m termos gerais, a área envolvia, a princípio, o ensino e a avaliação de português considerando estrangeiros não falantes de português como língua de socialização inicial”. De acordo com as autoras, na época quando surgiu a área de PLE, os estrangeiros que migraram para Brasil tinham necessidades distintas. Por exemplo, pessoas que chegaram como alunos em intercâmbio, turistas ou pessoas de negócios precisavam / desejavam aprender o português visando a objetivos diversos. Então o PLE/PLA tinha como princípio contribuir para a inserção social de cada estrangeiro em função das suas necessidades.

Com o passar do tempo, desenvolvimentos teórico-metodológicos na área de Linguística Aplicada influenciaram o ensino de PLE/PLA até dar origem à diversidade de nomenclaturas próprias a cada contexto dado, as quais incluem:

[...] Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) [...];

[...] Português como Língua Não Materna (PLNM) como termo guarda-chuva mais fortemente em Portugal, e com frequente utilização para contextos escolares com imigrantes falantes de outras línguas;

[...] Português como Língua Adicional (PLA) [...] O termo língua adicional, no entanto, é utilizado internacionalmente há muito mais tempo. adicional enfatiza o fato de que a língua aprendida é acrescida à(s) outra(s) língua(s) do repertório linguístico do estudante, o que lhe amplia as possibilidades de participação no mundo (BULLA; KUHN, 2020, p. 6-7).

Segundo Bulla e Kuhn (2020), a vertente terminológica que objetiva dar destaque a contextos minoritários, Português como Língua de Acolhimento (PLAc) vem sendo usado no Brasil para abarcar o ensino de PLA para imigrantes falantes de outras línguas, muito fortemente a partir de publicações de acadêmicas que refletem sobre Portugal, como Grosso (2010). E as variações do PLAc, que são Português para Migração Humanitária (usado na UFPR, por exemplo), Português como Língua de Integração ou Português em Contexto de Imigração e Português como Língua de Herança (PLH), reúnem trabalhos que enfocam comunidades de brasileiros que migraram para países em que o português não é língua oficial (ou uma das oficiais) e que desejam que seus filhos aprendam português.

Essas diferentes nomenclaturas do PLE/PLA, próprias aos contextos dados, levam Cruz (2017, p. 55) a dizer que pensar no ensino de Português implicaria referir-se também à condição do aprendiz, que pode ser um refugiado, um turista, um imigrante ou uma pessoa que aprende a língua em caso de necessidade para facilitar a sua integração, sua convivência num novo espaço. Ao ensinar o português como LE, temos que pensar na condição da pessoa que aprende, pois ela aprende, de qualquer forma, com o objetivo de facilitar a sua inserção numa nova sociedade, num novo mundo, facilitar a sua interação com um novo povo num domínio específico. Por isso Cruz (2017) diz que é necessário que

entendemos, também, que a aprendizagem de PLE é um dos fatores de integração, mas deve estar associado a outras teias da sociedade. E que dominar uma língua não implica, necessariamente, integrar-se em todos os setores, da mesma maneira. O processo exige tempo e conexões entre os diversos atores sociais [...] (CRUZ, 2017, p. 55).

O processo de ensino-aprendizagem do PLE não se deve realizar de modo formal, mas de modo que possa ajudar o aprendiz a conhecer e entender o povo nativo do português, ou seja, facilitar o acesso dele a uma esfera sociocultural, e especificamente à esfera da qual o aprendiz faz parte. Por isso cabe, no processo de ensino de PLA, considerar alguns aspectos importantes, tais como: o interculturalismo, a translinguagem; o repertório linguístico, e as diversidades do PLA (BLOMMAERT; BACKUS, 2013; ALMEIDA; ALMEIDA, 2014; SILVA; RIBEIRO, 2013; YIP; GARCÍA, 2018).

2.1.2 O interculturalismo

Fazer referência à esfera sociocultural no ensino de PLE/PLA, conforme trabalhamos nas práticas desenvolvidas no curso de Português⁵⁶ é fazer também referência ao aspecto cultural, é considerar a cultura “como um conjunto de práticas sociais que, ao produzirem sentidos, instituem modos de viver, de ser, de compreender o mundo, constituidora de sujeitos, de identidades e da relação com o outro” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 3). Isso leva Cruz (2017, p. 49) a destacar a necessidade da reflexão sobre o interculturalismo, quando se pensa no ensino de PLE, não como forma de afastar o aprendiz da sua própria cultura, mas como meio de “enriquecê-la”. O interculturalismo é “conseguir fazer dialogar conhecimentos e condutas construídas sob bases culturais distintas e passíveis de conflito” (MAHER, 2007 *apud* CRUZ 2017, p. 50).

Cruz (2017, p. 49), ao tratar da interculturalidade, afirma que ensinar/aprender outra língua não é se apropriar da cultura do outro, mas ter consciência das diferenças através da sua própria cultura e, a partir disso conhecer o outro, e conhecer melhor a sua própria identidade. Para Almeida e Almeida (2014, p. 3), a identidade pode ser entendida como “a interface entre posições assumidas pelo sujeito em situações sociais, o que nos possibilita ter uma ideia de quem somos, de como nos relacionamos com o outro e com o mundo em que vivemos”. Assim, para os autores, a identidade é relacional, uma vez que

[...] a diferença é estabelecida por marcas simbólicas em relação ao outro, marcas que são constituídas através de sistemas simbólicos de representação, entre os quais está a língua(gem), sistema socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 3).

Por isso, Garcez (2008) destaca que o objetivo do ensino de LE, ao educar e formar para a cidadania, não deveria ter como primeiro foco saber mais da cultura ou da realidade do outro, mas sim levar em primeiro lugar o aprendiz a conhecer a sua própria realidade, para ele poder atuar como cidadão na sua própria sociedade e como forma de prepara-lo para receber e aceitar a cultura ou a realidade do outro. Isto quer dizer que o aluno aprendendo uma LE poderá pensar de forma crítica se tiver conhecimentos da sua própria realidade, pois, a partir do que ele aprende da LE, ele poderia identificar a sua realidade e ver seus limites (GARCEZ, 2008). Conforme Garcez (2008),

⁵⁶ Todas as práticas estudadas durante as nossas aulas serão discutidas na seção seguinte, especificamente ao tratar sobre os gêneros discursivos.

os propósitos da educação linguística em L2 dizem respeito mais que nada ao autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros. Ou seja, se pensamos em língua e cultura como elementos bastante próximos, nesses encontros com “a língua do outro” que se dão pela aula de Língua Estrangeira, o propósito é antes conhecer a si próprio, e não o outro, ou não primeiramente o outro. Esses encontros servem também para reflexão e informação sobre as realidades locais dos aprendizes-educandos, mediante o enfrentamento que a educação linguística em Língua Estrangeira pode promover com esse “outro” às vezes distante, mas que pode se apresentar claramente para o aprendiz-educando em Língua Estrangeira. [...] assim esse aprendiz-educando se vê diante dos limites de sua atuação e pode contemplar novos horizontes de atuação, examinar seus recursos e buscar ampliá-los (GARCEZ, 2008, p. 53).

Então é a partir da aprendizagem da cultura do outro que podemos identificar a nossa cultura e identidade, em outras palavras, o lugar que ocupamos na sociedade ou no nosso modo de viver. A interculturalidade leva o aprendiz a ser crítico, pois ele, identificando a sua cultura e a cultura da LE, faz reflexões e, a partir delas, pode problematizar alguns pontos que considera relevantes para sua formação e para sua relação com os falantes da LE. Assim posso dizer que a interculturalidade contribui na formação do cidadão. No ensino/aprendizagem do PLE, temos que frisar a interculturalidade e não ensinar só a língua de maneira formal. Essa interculturalidade não implica que o aluno se aproprie da cultura do outro, mas sim que seja “enriquecido por ela” pois, além de conhecer a cultura do outro, ele conseguirá estabelecer diferenças com a sua e “ter consciência de suas próprias identidades” (CRUZ, 2017, p. 49). Essa competência intercultural é muito importante na medida em que permite

[...] a aptidão para interagir com pessoas de outros países e culturas, a capacidade de negociar um modo de comunicação satisfatório, as habilidades de interpretação e de relacionamento, a quebra de estereótipos, a abertura para adquirir novos conhecimentos culturais e o desenvolvimento de senso crítico (BYRAM, 1997 *apud* CRUZ, 2017, p. 50).

A interculturalidade, por trazer essas habilidades para a vida do indivíduo, pode ser considerada como um instrumento político, pois muda sua condição social e acadêmico. Nesse sentido, Walsh (2009, p. 3) destaca que “na perspectiva crítica a interculturalidade é como uma ferramenta que aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 3 *apud* CLEMENTE; MOROSINI, 2020, p. 8).

Promover a interculturalidade no ensino da LE para a formação do aprendiz como cidadão implica ir além das culturas e levar em conta as práticas locais (GUADELUPE; SILVA, 2013). Assim para Guadelupe e Silva (2013, p. 4) não se deveria ensinar a cultura de forma descontextualizada, mas sim de forma contextualizada, o que implica a aproximação “das práticas escolares e sociais”. Nesse sentido, os autores destacam como abordagem que favoreceria a interculturalidade, a abordagem dos gêneros do discurso, pois estes, sendo engendrados por atividades no interior das esferas sociais de um povo, refletem sua cultura, podendo ser considerados como mediadores culturais na sala de aula de LE (GUADELUPE; SILVA, 2003). Para Mendes, a interculturalidade tem relação com respeito às diferenças culturais:

No ensino-aprendizagem de línguas, o sentido que atribuo ao termo intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais (MENDES, 2012:360 *apud* GUADELUPE; SILVA, 2013, p. 4).

A interculturalidade não pode ser vista apenas como a interação entre cultura de LE e cultura da língua do aprendiz, pois a cultura, sendo um modo de viver ou uma prática de um povo dado, aproxima também duas práticas, a do aprendiz e a do falante nativo. Desta forma, inserir as práticas sociais dentro de um local escolar significa criar uma interação entre duas culturas, a da escola e a do meio. Assim, o aprendiz dentro da escola, aprendendo as práticas extraescolares, pode tornar-se crítico, fazendo reflexões ou problematizando essas duas realidades. Nesse sentido, posso destacar também que os diferentes modos de lidar com os gêneros poderiam ser percebidos como forma de interculturalidade, pois sempre suscitarão reflexões da parte do aluno sobre essas diferentes práticas. Então, em nossas aulas na Costa do Marfim, a interculturalidade foi aprendida a partir de cruzamentos de duas práticas extraescolares e escolares representadas por gêneros discursivos, a partir das quais fizemos estudos comparativos das realidades das sociedades marfinense e brasileira, já que, por falta de tempo, estudamos apenas a variedade brasileira do português e os recursos linguísticos escolhidos foram os do português brasileiro.

2.1.3 A translinguagem

No sentido de favorecer a interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem, alguns autores, tais como Lucena e Nascimento (2016), Cardoso (2015), Yip e García (2018) e Scholl (2020) destacam a translinguagem como prática relevante para promover a interculturalidade, e como prática que facilita a participação do aluno de forma ativa dentro de uma sala de aula de LE.

A translinguagem é o conjunto das práticas linguísticas dos multilíngues (SCHOLL, 2020), sendo um ato de natureza transformadora, que faz referência “às perspectivas internas do que os falantes fazem com a linguagem que é simplesmente sua” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 168). Os falantes multilíngues usam os seus conhecimentos internos linguísticos para fazer coisas ou se expressar. E, porque são multilíngues, os seus conhecimentos linguísticos não são homogêneos, não são apenas internos ou puramente mentalistas, mas sim heterogêneos, uma mistura dos conhecimentos internos com o uso de linguagem oriunda da sociedade da qual fazem parte. Por isso García e Wei destacam que

a translinguagem oferece uma maneira de capturar e expandir práticas complexas de falantes que trazem inscritos em seus corpos um repertório linguístico formado não por sistemas autônomos, mas sim, por uma ação que gera trans-sistemas semióticos e cria trans-espacos onde "novas práticas de linguagem, práticas multimodais significativas, subjetividades e estruturas sociais são dinamicamente geradas em resposta às complexas interações do século 21" (GARCÍA; WEI, 2014, p. 43 *apud* LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 49-50).

A translinguagem reflete os conhecimentos linguísticos dos alunos formados a partir da estrutura social e não de uma estrutura formal, isto é, reflete todo seu repertório linguístico. E é com base no repertório linguístico que os falantes bilíngues e multilíngues translinguam, pois o uso do repertório linguístico permite “um padrão comum de uso de linguagem em todas as comunidades bilíngues” (YIP; GARCÍA, 2018, p. 169). Então, falar de prática de translinguagem é fazer referência ao repertório linguístico do falante bilíngue ou multilíngue. Nesse sentido, Cardoso (2015, p. 3) destaca que “as práticas translíngues são as práticas de linguagem em que os indivíduos se utilizam de uma variedade de recursos semióticos de seus repertórios para o entendimento comum e o alcance de certos objetivos, sem a necessidade de separação rígida entre línguas”. Praticando a translinguagem, “bilíngues e multilíngues podem

ter a oportunidade de usar todo o seu repertório linguístico para compreender e produzir sentidos” (SCHOLL, 2020).

A translinguagem promove as diversidades socioculturais e linguísticas num contexto bi/multilíngue. Nesse sentido de promover as diversidades socioculturais da parte da translinguagem, Rocha (2019) destaca que a abordagem de translinguagem tem a ver com os conceitos de multimodalidade e multiletramentos. A multimodalidade é uma prática translíngue que implica ter habilidades para fazer uso de diferentes recursos digitais ou “design para expressar sentidos” (ROCHA, 2019, p. 6) e produzir conhecimentos no processo de comunicação, o que exigiria também entender e lidar com esses diferentes recursos multimodais ou digitais, que é o multiletramento (ROCHA, 2019).

A abordagem do ensino bilíngue, “remete a práticas pedagógicas que utilizam o bilinguismo como recurso possível” (LEMKE, 2020, p. 2075). Ela faz referência ao emprego das duas línguas do bilíngue na sala de aula de forma fluida e dinâmica (BAKER, 2001 *apud* SCHOLL, 2020) e, ao mesmo tempo, “à construção de práticas discursivas interrelacionadas e complexas, em que as línguas e conhecimento se constituem no processo interativo, não podendo, portanto, ser atribuídas e/ou encaixadas em uma definição tradicional de linguagem” (LEMKE, 2020, p. 2076). Isso significa que o bilinguismo não faz apenas referência ao uso de duas línguas, mas também ao modo como falantes constroem suas práticas discursivas.

A abordagem de translinguagem é importante nas práticas pedagógicas pois, em primeiro lugar, ela favorece um ensino inovador e transgressivo, na medida em que o docente usa diversos recursos multimodais ou diferentes materiais durante as aulas para produzir sentidos. Favorece ainda um ensino no qual a igualdade e liberdade de expressão são promovidas, qualquer que seja o perfil do docente, isto é, são promovidas em um ensino democrático (bi/multilíngue, ou não) (ANWARUDDIN, 2018). Com a abordagem de translinguagem, o docente que desconhece a língua materna de seus alunos pode praticar um ensino mais democrático na sua sala de aula, dando a possibilidade aos alunos de trabalhar entre eles, de forma colaborativa usando todos os recursos de seus repertórios linguísticos (ANWARUDDIN, 2018). Os alunos, trabalhando de forma colaborativa, têm assim a possibilidade de exprimir de forma livre as suas preocupações, dar ouvidos aos outros, fazer sentidos, contribuir para a compreensão e educação, a fim de conseguirem, junto com colegas, participar de forma ativa das aulas. Assim a pedagogia de translinguagem pode transformar a “própria relação entre o professor e o aluno, bem como entre os alunos” e contribuir “para a emancipação intelectual dos alunos, que se baseia na ideia de educação como um evento democrático” (ANWARUDDIN, 2018, p. 306).

Segundo Anwaruddin, a translinguagem favorece a uma educação emancipatória e promotora de igualdade:

Tradicionalmente, a educação emancipatória tem sido conceituada como uma intervenção, em que o emancipador dá poder ao único emancipado para que este possa ganhar uma nova compreensão da opressão e pode tentar libertá-lo dos ciclos de opressão. No centro da noção de emancipação de Rancière (1991) está a igualdade (ANWARUDDIN, 2018, p. 306).

Com a abordagem de translinguagem, o docente bi/multilíngue pratica um ensino mais emancipatório e democrático, usando o seu repertório linguístico para aprofundar explicações de partes mais complexas do assunto. Além disso, graças à essa abordagem, o aluno, qualquer que seja o seu nível em uma dada língua de aprendizagem, consegue participar de maneira ativa das aulas usando o seu repertório linguístico para fazer sentido de práticas comunicativas mais complexas (CARDOSO, 2015). Nesse sentido, “[a] translinguagem como pedagogia sempre respeita a igualdade do bi/multilíngue e a inteligência do aluno, encorajando-o a tirar de um rico repertório, os recursos linguísticos que podem ser usados em uma variedade de contextos sociolinguísticos” (ANWARUDDIN, 2018, p. 309). Conforme Blommaert e Backus,

[...] os repertórios são o resultado de experiências de aprendizagem policêntrica; [...] eles envolvem uma gama de trajetórias de aprendizagem, a partir de maximamente formal para extremamente informal – na verdade, muitas vezes aprendemos pedaços de linguagem(s) sem estarmos ciente disso; [...] eles envolvem uma série de resultados de aprendizagem, de competência ativa e prática ‘completa’ até um nível onde as línguas são apenas emblemas reconhecíveis de categorias sociais e espaços, uma forma de aprendizado que não requer nenhuma competência ativa e prática. Todos os recursos são parte de nossos repertórios, e todos eles têm ou podem adquirir uma variedade de funções (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 21).

O repertório linguístico faz referência ao uso de língua influenciado por fatores da globalização. Com efeito, os fluxos migratórios e o desenvolvimento das TICs geraram diversos modos de prática de língua, de tal forma que o uso da língua não seja relacionado a um padrão único, a uma “identidade ou cultura particular” (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 13). Os repertórios linguísticos são recursos que construímos a partir de que aprendemos, desaprendemos, adquirimos durante nossa experiência ao longo da nossa vida com relação ao outro e a sociedade. Então, o repertório não pode ser visto apenas como uma língua, mas sim como um uso de língua, pois são recursos adquiridos e práticas executadas que fazem parte de

nosso repertório. A língua falada por um indivíduo não é apenas uma questão linguística, pois o indivíduo fazendo parte da sociedade, seu modo de falar é influenciado por alguns fatores sociais tais como o gênero, a idade, a classe social, o papel social, o lugar de onde fala, a pessoa com quem fala etc. E esse uso não é comum, mas individual, e varia de uma pessoa a outra (BLOMMAERT; BACKUS, 2013).

Nesse sentido, falar do repertório linguístico é fazer referência aos recursos de uso de língua. E, nessa perspectiva, a língua não é vista como “código fixo e delimitado, estritamente associado a um povo, uma cultura e uma nação” (ANDERSON, 1983 *apud* FONSECA, 2021 p. 380) mas sim, como atividade social que varia de um indivíduo para outro. Conforme define Castilho, por meio da língua, no meio social,

[...] veiculamos as informações, externamos nossos sentimentos e agimos sobre o outro. Assim concebida, a língua é um somatório de usos concretos, historicamente situados, que envolve sempre um locutor e um interlocutor localizados num espaço particular, interagindo a propósito de um tópico previamente negociado. Ela é, portanto, heterogênea. (CASTILHO, 2017, p. 20).

Então, falar sobre uso da língua é fazer referência a uma enunciação onde se tem um locutor, interlocutor(es) e um assunto veiculado, segundo um objetivo bem específico. Em outras palavras, é usar a língua de forma contextualizada.

O repertório linguístico, segundo Busch (2015), é melhor percebido nas práticas de translinguagem, no sentido de que “as práticas linguísticas não são meramente vistas como arbitrárias, como o uso da linguagem lúdica desprovida de contexto social, mas são descritas em relação às práticas locais fundamentadas” (BUSCH, 2015, p. 3). Então, na prática de translinguagem, sendo o conjunto de recursos semióticos diversos usados para construir uma mensagem, o repertório linguístico é também um conjunto de recursos ou modo de transmitir mensagens próprio a um indivíduo e está acomodado pela translinguagem (BUSCH, 2015). Um indivíduo, pelo fato de ter frequentado vários lugares vai acumular, seja de forma consciente ou inconsciente, os diferentes modos de transmissão de mensagens de cada um desses lugares. Então ele acumula, assim, diferentes recursos que vão formar repertórios linguísticos próprios a ele. É graças a esses repertórios que ele conseguirá praticar a translinguagem. O repertório não deve ser visto “como algo que o indivíduo possui, mas como algo formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o outro”. O repertório tem a ver com o “conceito de experiência vivida da linguagem” e a

“narrativa biográfica” (BUSCH, 2015, p. 6-7), isto é, fruto da história de vida, do contexto social, das condições de vida de cada pessoa.

Para levar o aluno fazer uso do seu repertório linguístico, cabe ao docente criar estratégias para estimulá-lo, tais como:

Dar ao aluno autorização e estímulos para discutir ideias profundamente usando a linguagem nas formas que preferem, independentemente de ser ou não o mesmo idioma que o texto;

Dar ao aluno autorização para pré-escrever com todos os recursos de linguagem que pode usar;

Dar ao aluno autorização de pesquisar tópicos em qualquer idioma;

E usar da parte do docente, uma pedagogia de translinguagem, independentemente da língua oficial de uma sala de aula (YIP; GARCIA, 2018, p. 170).

A abordagem de translinguagem na aula de PLA pode ser muito útil no contexto marfinense, pois seria uma prática inovadora, na medida em que é uma prática transgressiva, heterogênea. Ao contrário de se usarem sempre os mesmos materiais, sempre os mesmos modos de fazer aulas, a participação dos aprendizes poderia ser enfatizada e favorecida de forma crítica, de modo a contribuir para os alunos não se tornarem autômatos, tendo que produzir conhecimentos.

Durante as atividades das aulas de PLA, as práticas de translinguagem podem ser contempladas a partir do dinamismo dos aprendizes. Isto quer dizer que, durante as atividades, se pode contemplar o modo como os aprendizes conseguem se construir, ou seja, os recursos que eles usam nos seus enunciados para fazer sentido. Esses recursos foram linguísticos (línguas diversas) e não linguísticos (gestos, símbolos), advindos de suas experiências. Isto quer dizer que os participantes podem com tanto recursos linguísticos como não linguísticos trazer as suas experiências extraescolares, objetivando fazer sentido durante as aulas. Isso acontece tanto em forma oral como escrita.

2.1.4 Variedades de PLA

A variedade faz parte dos aspectos socioculturais a levar em conta no ensino de PLA. Então, não se deve ensinar somente para os alunos a língua da metrópole que é a variedade

prestigiada afastada do contexto, mas sim outras variedades de português dos outros países, que incluem seu contexto e sua cultura (SILVA; RIBEIRO, 2013).

Sendo o português falado em diversos países como língua oficial, o seu uso varia de um lugar para um outro. Então, ao se ensinar o PLA é importante considerar as suas diversidades (a cultura de cada local). Segundo Silva e Ribeiro (2013, p. 259), “considerando a língua como um fato social, automaticamente compreende-se a razão de sua variação”. O docente ensinando o PLA não deve afastar o discente das outras variedades, mas sim fazer com que ele tenha conhecimento também dessa diversidade, e cabe ao discente escolher o que lhe agrada (SILVA; RIBEIRO, 2013).

Segundo Ferreira (2010 p. *apud* SILVA; RIBEIRO, 2013, p. 258), a língua portuguesa “possui uma fatia considerável no cenário linguístico mundial, por conta disso o interesse pela mesma não pode passar despercebido”. Hoje o português é a quinta língua mais falada no mundo, a com maior número de falantes no Hemisfério Sul e uma das mais usadas na internet e nas redes sociais⁵⁷. É também a língua oficial ou nacional em muitos países em quatro continentes. O português é língua oficial em Portugal, no Brasil, em Moçambique, em Angola, no Cabo Verde, em São Tomé e Príncipe, na Guiné-Bissau e no Timor Leste (SILVA; RIBEIRO, 2013).

Há, por certo, evidências que o português mostra uma forte tendência de crescimento, sobretudo em África, onde seus atuais 260 milhões de falantes poderão dobrar até ao final do século, de acordo projeções demográficas da ONU⁵⁸. No entanto, neste presente trabalho, entendo que tal projeção precisa ser analisada criticamente, uma vez que não se pode afirmar que todos os 260 milhões de falantes são falantes de português. Importa enfatizar que na maioria dos países da África, a língua portuguesa é falada por menos da metade da população.

Além de levar em consideração as variedades do PLE no ensino, Silva e Ribeiro (2013) defendem que o livro didático não deve ser a única fonte para realizar o ensino, mas sim somente servir como um apoio desse processo e deve ser renovado de maneira constante em função da realidade da turma. Sendo assim, para as autoras, o docente ensinando os falantes estrangeiros deve ir além de ensinar-lhes os marcos de cognição da LE, deve lhes ensinar as práticas sociais de uso efetivo da LE, para que eles consigam se apropriar da língua e usá-la de maneira efetiva, de acordo com necessidades de comunicação socialmente

⁵⁷ <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-tera-mais-de-500-milhoes-de-falantes-do-portugues-ate-final-do-seculo-diz-cplp>. Atualização em 04 maio 2021. Acesso em: 17 nov. 2021.

⁵⁸ <https://brasil.un.org/pt-br/126262-mundo-tera-mais-de-500-milhoes-de-falantes-do-portugues-ate-final-do-seculo-diz-cplp>. Atualização em 4 maio 2021. Acesso em: 17 nov. 2021

situadas, de forma semelhante a que fazem os nativos. Essa comunicação efetiva em língua estrangeira/adicional, aliás, não implica que o professor tenha como meta que o aluno atinja a competência linguística do falante nativo, que é inalcançável e que se baseia em padrões eurocêntricos, conforme destaca Holliday:

A ideologia do falante nativo se refere aos [...] falantes nativos de uma determinada língua que representam os ideais da cultura ocidental por terem nascido em um país no qual essa língua é falada. Essa crença causa tensões e alimenta o imaginário social de superioridade das nações do Norte Global, criando mais desigualdade [...]. O ideal do “falante nativo” desempenha um papel generalizado, icônico e complexo dentro e fora do Ocidente de língua [...] (HOLLIDAY, 2005 *apud* SILVEIRA, 2020, p. 328).

O falante nativo não se identifica pela sua identidade, nem pelo fato de pertencer a uma cultura prestigiada, nem pelo fato de saber falar a variedade prestigiada da sua língua, mas sim pelo fato de que faz uso da linguagem de forma contextualizada. Os nativos mobilizam recursos da língua e da cultura para produzir autenticidades e gerar valores em cada esfera de atividade humana. Isto quer dizer que, os nativos sabem e praticam a língua de forma efetiva, heterogênea e não de forma homogênea e é por meio disso que eles conseguem fazer “coisas” e não pela gramática, por exemplo (SILVA; RIBEIRO, 2013, p. 265).

Segundo Silva e Ribeiro (2013, p. 259), é equivocado pensar numa língua esquecendo seus falantes, assim como “reproduzir um sistema linguístico sem nenhuma inovação ou variação”, pois uma língua está sempre ligada a uma sociedade que a usa para dados objetivos e contextos. Conforme explica Bakhtin/Volochínov,

[n]a prática viva da língua, a consciência do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C da sua comunidade e das múltiplas enunciações das suas próprias práticas linguísticas. [...] Em suma, um método eficaz e correto de ensino prático exige que a forma seja assimilada não no sistema abstrato da língua, isto é, como uma forma sempre idêntica a si mesma, mas na estrutura concreta de enunciação, como um signo flexível e variável. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2016, p. 98 *apud* KRAEMER, 2012, p. 26)

Bakhtin destaca que a língua e os gêneros do discurso não são aprendidos como um conjunto abstrato de palavras e regras morfossintáticas, mas articulados a práticas socialmente situadas:

A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) [...]. Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero (...) (BAKHTIN, 2003, p. 282 -283 *apud* KRAEMER, 2012, p. 26).

Todas as línguas são naturalmente vivas por levar a produções de enunciados contextualizados. O nativo não fala a sua língua materna seguindo um padrão, mas sim pratica a sua língua de forma natural, produzindo discursos contextualizados ou usando tipos de registros variados. O aprendiz da LE deve ser capaz de realizar essas práticas de uso de linguagem como o nativo, se quiser se apropriar e fazer uso dessa língua estrangeira, pois a língua se usa para “fazer coisas”⁵⁹, de acordo com o contexto. Assim, ser proficiente significa “não apenas conhecer o sistema abstrato” da língua (KRAEMER, 2012, p. 28). Desta forma, o ensino de língua deve seguir esse modelo de prática de linguagem se quisermos que os alunos adquiram a língua estrangeira e dela façam uso.

A partir das reflexões destacadas acima, entendo que o ensino de LE de forma geral e, particularmente, de PLA, segundo uma perspectiva crítica, deve levar em conta a condição daquele que aprende e deve ser feito de modo a torná-lo crítico e a favorecer sua inserção social. Isso significa um ensino adequado às realidades sociais dos aprendizes.

Na seção seguinte, destaco a importância, as implicações e relevância do ensino colaborativo, contrapondo essa perspectiva com o ensino que é feito no DEILA/Português.

2.2 ENSINO COLABORATIVO *VERSUS* ENSINO TRADICIONAL

O ensino colaborativo, que leva em conta as necessidades do aprendiz e do contexto, pode ser relacionado com o que Sobral e Giacomelli (2020) chamam de educação segundo uma perspectiva dialógica, com a educação dialógica crítica proposta por Garcez e Schlatter (2017) e Schlatter e Garcez (2020), ou ainda com a educação como prática de liberdade de Freire (2013), pois nela o local de ensino, docente e o próprio aprendiz, tendo diferentes

⁵⁹ Coisas como discordar do ponto de vista de alguém, perguntar o preço de uma fruta na feira, pedir informação na rua, entre outras (KRAEMER, 2012, p. 28)

papéis, mas igualmente importantes, contribuem para a formação do aprendiz. Nessa perspectiva, o planejamento e a realização do ensino se fazem a partir dos princípios de “diálogo, reflexão, protagonismo e autoria” (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 184), o que não é o caso de um ensino segundo uma perspectiva estruturalista/tradicional. Segundo Sobral e Giacomelli (2020), a escola é

[...] o espaço de aprendizagem formal, mas também de socialização. Logo, lugar de convivência, de promoção de uma educação integral, sem substituir os pais ou assumir a responsabilidade que é deles. A escola deve ser, nessa concepção dialógica alteritária, um espaço de exploração sistemática do aspecto dinâmico da vida humana que é a criação de sentidos a partir da relação entre os seres e não de saberes estáticos pretensamente válidos por si mesmos e transmissíveis como conteúdos e que apagam o indivíduo. [...] A escola não pode ter sucesso se apenas transmitir. Se insistir nisso, deixará de cumprir sua função de ensinar, ou seja, de propor ao aluno desafios que o façam ir sempre além do estado atual de seus saberes (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 22).

A escola, para contribuir para o progresso e o desenvolvimento social, não deve se afastar da vida social. Não deve constituir apenas um lugar de apropriação ou aquisição de conhecimento em vez de lugar de produção de conhecimento ou sentido, pois, na vida social conseguimos sobreviver graças as produções dos seres humanos, das sociedades ou empresas. Então quando a escola se limita somente à transmissão do saber, ela deixa de fazer parte da sociedade, deixa de contribuir com o desenvolvimento social e com a socialização do aprendiz.

É esse tipo de ensino, baseado somente na transmissão de conteúdo que Freire (2013) chama de “educação bancária”, pois ele “enche” o educando de conteúdo sem trazer nenhuma transformação, nem para o educando, nem para o educador. Nesse processo de educação bancária, a relação entre educador e educando assemelha-se, segundo Freire (2013), a uma relação entre “narrador”, que é o educador, e “paciente, ouvintes”, que são os educandos”. O processo de ensino-aprendizagem prevê que os conteúdos sejam estáticos, sem dinamicidade. Assim, bastaria “encher” o educando desses conteúdos, desconsiderando suas experiências, que podem ser relevantes para esse processo. A educação bancária não transforma, mas sim desumaniza o educando até torná-lo autômato, pelo fato de repetir e se adaptar a tudo o que lhe é transmitido sem reflexão (FREIRE, 2013). Porém sem reflexão, “fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser”, então não poderão transformar-se, nem evoluir e ficarão estáticos, assim como as suas condições também (FREIRE, 2013, p. 59). Em outras palavras, o educando não poderá se formar e ser formado. Pois,

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante *investir* [n]a *pessoa* e dar um estatuto ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1995, p. 25 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 185, grifo dos autores).

Para Freire (2013, p. 61), é a partir da experiência que se constroem novos saberes, conhecimentos, pois sem experiência, não haverá saber. Segundo Costa, “[a] experiência é considerada tanto como conhecimento em si como também geradora de novos conhecimentos em *eventos de formação*” (COSTA, 2018, p. 131 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 185, grifo dos autores). A educação bancária desconsidera a experiência vivida, focando somente na transmissão do saber já existente. Esse processo de desconsideração da colaboração entre o educando e os educadores torna a relação professor/aluno quase uma relação de mestre/escravo. Nesse processo de educação bancária, segundo Freire (2013), o educador é sempre colocado no centro do processo pois, ele

[...] é o que educa; os educandos, os que são educados; [...] é o que sabe; os educandos, os que não sabem; [...] é o que pensa; os educandos, os pensados; [...] é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; [...] é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; [...] é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; [...] é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador; [...] escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; [...] identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele; [...] finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (FREIRE, 2013, p. 60-61).

Esse tipo de relação entre o educador e os educandos na educação bancária coloca os educandos à margem da produção científica, do desenvolvimento da sociedade e impede/atrasa a evolução da ciência. Segundo Freire, os educandos sendo seres humanos, também têm conhecimentos a desenvolver e a partilhar a partir da sua experiência durante o processo de ensino/aprendizagem que poderiam ser relevantes para o educador e para a sociedade, pois a partir disso o educador poderia também produzir conhecimentos/saberes assim como a sociedade. Mas, em vez de considerar os educandos como sujeitos da sua aprendizagem, a educação bancária desconsidera o potencial dos educandos e desfoca o potencial que eles têm. Assim nem o educador, nem os educandos podem produzir conhecimentos e ambos se tornam autômatos, desumanizados.

Para Freire (2013, p. 5) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Isso significa que o processo de ensino/aprendizagem que traz mudança para os homens se faz de forma colaborativa, recíproca, pois “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 69). Assim, a educação, na concepção freireana é “uma troca de experiência entre pares mais e menos experientes, e da reflexão conjunta sobre situações concretas e problemas emergentes da prática”, durante o qual “os participantes menos experientes podem aprender com as experiências e saberes consolidados dos mais experientes, e esses podem aprender com as dúvidas e comentários dos iniciantes”, e durante o qual o docente considera e valoriza todos os conhecimentos gerados pelos educandos de forma cotidiana, buscando também atender aos desafios deles (SCHLATTER, GARCEZ, 2020, p. 85). Esse não é o caso da educação bancária, na qual o educando é considerado o único a ser educado, a receber o saber do outro sem partilhar também o que ele sabe, sendo o educador o único detentor do saber.

Segundo Pinsky (2003, p. 10 *apud* GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 13), o “princípio geral da educação de forma geral em qualquer área e de forma específica na área da linguagem é a formação para a cidadania” no sentido de um exercício de democracia durante a qual o educador leva em consideração e registra as experiências vividas do dia a dia com os alunos para lhes servir de novos conhecimentos. Tal formação gira em torno de três princípios: a centralidade da instituição do ensino em questão, a “reflexão coletiva” e “o registro de experiências pedagógicas” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 13-14).

Segundo os autores, é dentro e não fora da instituição de ensino que o professor pode adquirir habilidades, atuando a partir da busca de soluções de problemas encontrados durante o seu trabalho diário, no diálogo com alunos e com os colegas. A instituição de ensino, além de ser o espaço de convívio entre professores e aprendizes, e entre colegas professores mais e menos experientes, faz parte do contexto que tem influência sobre o processo de ensino/aprendizagem. É o lugar onde se podem ouvir queixas, questionamentos, elogios, críticas e sugestões relativos ao ensino/aprendizagem, a partir dos quais que se pode tomar decisões políticas. O professor, nesse espaço, busca resolução de problema, compartilha experiências, adquire novas habilidades, torna-se mais experiente. E a experiência dele torna-se mais contextualizada, em função das realidades, das necessidades da instituição onde ele atua. Isso também permite ao aprendiz que faz parte desse espaço participar de forma ativa da sua aprendizagem. Nas palavras de Costa,

a formação que tem como base a concretude dos desafios pedagógicos reais e específicos de um espaço educacional coloca em evidência, portanto, o protagonismo dos participantes e abre espaço para a construção da identidade de professor-autor na tarefa de enfrentamento dessas demandas de acordo com o que é valorizado na instituição (COSTA, 2013 *apud* GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 24).

A autoria do professor dentro do local do ensino significa que ele tem que ser ator, que não deve ser passivo, limitando-se a transmitir conhecimento somente, mas sim ser ativo, o que implica se responsabilizar construindo a sua própria singularidade e refletir de forma colaborativa com pares, sobretudo o que inclui a prática pedagógica, assim como seus desafios (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Assim, como segundo ponto dos princípios de formação, Garcez e Schlatter (2017) destacam a reflexão coletiva. O professor, dentro de um local de ensino não deve atuar sozinho, mas sim com base no diálogo com os educandos e com seus os pares para resoluções de problemas encontrados. A reflexão coletiva é um procedimento para a formação de professores-autores⁶⁰ baseado no compartilhamento de experiências entre pares menos e mais experientes a partir de que se pode deduzir novos princípios ou conhecimentos (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 27).

Todas essas experiências vividas no dia a dia do local do ensino devem ser registradas, o que constitui o terceiro princípio da formação, o registro de experiências pedagógicas, que Garcez e Schlatter (2017) consideram como princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores⁶¹. Os autores destacam que o “registro das ações e modos de fazer, tanto as muito bem-sucedidas quanto aquelas que, mesmo menos bem-sucedidas, [resultam] em acúmulo de experiência sobre como (não) fazer” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 28). Isso que implica também na experiência pedagógica, a “integração dos conteúdos de várias matérias” (NÓVOA, 2001 *apud* GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 29); “momentos propícios para aprender a ensinar”, observáveis nas ações conjuntas dos participantes para tratar de tópicos sobre a sala de aula (COSTA, 2013 *apud* GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 28). O registro de experiências pedagógicas é muito relevante, pois

⁶⁰ “O professor-autor reflete sobre suas ações, relacionando-as às situações vividas, produz soluções para problemas na sala de aula e, no compartilhamento dessas experiências, elabora justificativas, cria ideias inovadoras e colabora para a construção de ambientes propícios para a aprendizagem” (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 191).

⁶¹ “A identidade de professor-autor-formador é construída pela busca de interlocuções externas: nas interações com os pares, os participantes constroem seus repertórios de trajetórias vividas, relacionando-as a outras já construídas nesse mesmo local de trabalho e além, como autores de textos (relatos de prática, artigos, comunicações em eventos, etc.) que serão disponibilizados e podem ser utilizados pela comunidade de práticas local e pela comunidade mais ampla de professores na área” (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 191).

pode servir de meio de aprendizagem para outras pessoas e fonte de teorias e princípios novos.

A educação baseada nos princípios destacados acima, segundo Sobral e Giacomelli (2020), constitui uma educação dialógica e é uma educação alteritária com caráter discursivo, baseada nas interações e nos intercâmbios entre sujeitos. Ela se caracteriza pelo seguinte:

- (1) não há um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem, pois cada pessoa tem suas especificidades, capacidades, necessidades, ritmos etc., e, por isso, os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas diferenças irreduzíveis e adaptar-se a elas;
- (2) o processo de ensino é visto como criar condições para que os alunos se apropriem criticamente de saberes socialmente objetivados sobre o mundo, sendo o processo de aprendizagem esse ato de apropriação pelos alunos;
- (3) As atividades de ensino, nessa perspectiva, consistem em colaborar com a aprendizagem favorecendo a formação da cidadania por meio da promoção da responsabilidade do aluno pela própria aprendizagem, tendo o professor como parceiro com a autonomia e relações igualitárias na diferença assimétrica constitutiva;
- (4) Os conteúdos são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 13-15).

O processo da educação dialógica não é um processo estático, baseado num padrão ou hipóteses ou teorias já estabelecidas, mas sim um processo dinâmico que depende das realidades do contexto em que ele se realiza. Por isso, para a realização de tal processo, cabe considerar

o perfil psicossocial do professor, de cada professor, que organiza os conteúdos de uma dada maneira que altera esses conteúdos nos termos de suas vivências, de sua experiência, do que julga ser educação etc.; e o perfil psicossocial dos alunos, que são orientados pelo professor para aprender a organizar os conteúdos nos termos de sua situação de vida específica, e não nos termos do professor, que é outro sujeito; e a natureza específica da situação de interação professor-aluno, ou do relacionamento entre os professores e os alunos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 15).

Ao contrário do processo de educação bancária, no qual a relação educador/educando parece a uma relação de mestre/escravo, narrador/ouvinte, no processo de educação dialógica, a relação do educador/educando parece a uma relação de colaboradores, na qual

o professor é um parceiro que deveria visar ser superado pelo parceiro que é, num dado momento, menos experiente, seu aluno. Superar no sentido de que a meta da aprendizagem é a autonomia, em vez da dependência do aluno com relação ao professor (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 14).

Os professores, segundo a perspectiva dialógica, não transmitem somente saberes já existentes, mas sim levam em conta a realidade de cada aluno durante as interações com eles, a partir da qual procuram produzir novos saberes. Então, o processo de educação segundo uma perspectiva dialógica não se trata de uma transmissão do saber, mas de *coconstrução* de saber, pois o saber se produz com base em uma cooperação entre alunos e professores, em que o professor, sendo parceiro, leva em conta as perspectivas e realidades dos alunos objetivando produzir saberes. Para Sobral e Giacomelli (2020, p. 17), a coconstrução do saber é *eticamente exigente*, pois “[n]ão é uma concessão, mas um contrato que requer contrapartidas: se se reconhece o valor de cada sujeito, espera-se dele, em contrapartida, que assuma sua assinatura, sua marca inalienável”. O professor não é considerado como “um transmissor de saberes”, mas sim “um organizador do ensino que pretende promover a aprendizagem dos alunos” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 12).

O ensino, nesse sentido, é visto, segundo Freire (2013) como uma educação libertadora, pois é baseada na colaboração que permite aos educandos agirem como seres humanos e não como autômatos, sem produzir conhecimentos, porque é produzindo conhecimento que se dá sentido à nossa existência como seres humanos. A educação libertadora é uma educação problematizadora, pois leva em conta a “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 68). Essa educação libertadora é sempre baseada na percepção do educando, a partir de que se produz conhecimento. A educação é libertadora porque é a partir da produção de conhecimento que ela permite que consigamos desenvolver a sociedade e tornar-nos pessoas livres. Ou seja, é a partir do trabalho que os seres humanos adquirem a sua liberdade. Então nessa prática de educação libertadora, o educador desempenha o papel de “educador humanista” (FREIRE, 2013). Freire assim caracteriza o trabalho de educador, por ele chamado “revolucionário”:

Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. Isto tudo exige dele que seja um companheiro dos educandos, em suas relações com estes (FREIRE, 2013, p. 63).

É a partir dessa prática colaborativa que os educandos podem deixar de ficar à margem da sociedade, inserindo-se nela e agindo como cidadãos, o que é o princípio geral da educação (GARCEZ; SCHLATTER, 2017).

Partindo da concepção crítica do PLA proposta pelos autores acima destacados e que se insere em uma perspectiva colaborativa, posso dizer que, nessa perspectiva de ensino de PLA, a finalidade deveria ser levar o aprendiz a saber praticar a língua de forma contextualizada, isto é, a adquirir as práticas de linguagem em dadas esferas de atividade humana (KRAEMER, 2012; SILVA; RIBEIRO, 2013). Entendo como prática de linguagem, juntamente com Jung e Silva (2021, p. 366), o “conjunto complexo de atividades sociais e econômicas, nas quais atores sociais utilizam recursos linguísticos para agenciar outros recursos, algumas vezes mínimos, e alcançar propósitos específicos em condições específicas”. Então levar o aprendiz a praticar a língua, seria ir além de ensinar apenas a língua, levando em conta o contexto e os fatos sociais.

2.3 OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Para alcançar propósitos específicos em condições específicas mediante o uso da língua, sempre se empregam gêneros do discurso associados ao contexto de enunciação considerado. Portanto, em um ensino socialmente situado de PLA, os gêneros discursivos devem ser elementos articuladores do ensino (PEREIRA; RODRIGUES, 2016).

Os gêneros são entendidos como práticas sociais e a “noção de gênero está atrelada à concepção de língua como um constructo social, histórico, cultural e simbólico” (SILVA *et al.*, 2016b, p. 52). Bakhtin (2003) considera os gêneros discursivos como conjuntos de enunciados associados a práticas sociais específicas, relativamente regulares. Segundo ele, os gêneros discursivos são enunciados tipos através dos quais percebemos a vida de uma língua:

Todos diversos campos de atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. O emprego de língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático), pelo estilo da língua (seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais da língua) e por sua construção composicional. Esses elementos estão indissolavelmente ligados no todo enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização de língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003, p. 261-262)

Os gêneros de discursos são conjuntos de enunciados que se caracterizam em função da área na qual são emitidos. Os gêneros são específicos em função de cada domínio e podem ser padronizados ou individuais. Por exemplo, “o relato do dia a dia; o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, os repertórios bastantes padronizados” tais como “os documentos oficiais, o diversificado universo das manifestações publicistas (sociais ou políticas)” e as “variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Bakhtin não faz uma listagem dos gêneros e não propõe uma classificação deles. Divide-os, simplesmente em gêneros discursivos primários e secundários.

. Nesse sentido, Bakhtin destaca dois tipos de gêneros discursivos: os gêneros discursivos primários (simples) e os gêneros discursivos secundários (complexos), que se diferenciam, segundo o autor pela natureza e não pela função (BAKHTIN, 2003, p. 263):

Os gêneros secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicistas...) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado) predominantemente o escrito – artístico, científico, sociopolítico. No processo da sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manter a sua forma e ao significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana (BAKHTIN, 2003, p. 263-264).

Nesse sentido, Pereira e Rodrigues (2016, p. 30), destacam que os gêneros secundários são “constituídos pelas ideologias formalizadas, porque dominantes, embora sempre em relação dialética com as do cotidiano”. E isso faz complexa a “relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia” (BAKHTIN, 2003, p. 264). Quanto aos gêneros primários, segundo Pereira e Rodrigues (2016, p. 30), “são aqueles que são produzidos e que medeiam as situações de interação nas esferas da atividade humana da vida cotidiana, constituídas pelas ideologias do cotidiano (não institucionalizadas/sistematizadas; não dominantes)”. Os autores citam como exemplos de gêneros secundários “a tese, a palestra num evento científico, a aula, o romance”. Como gêneros primários, listam “o cumprimento, a conversa, a lista de compras, o telefonema familiar, o bilhete, a carta familiar, entre amigos” (p. 30).

Bakhtin, considerando os gêneros como conjuntos de enunciados destaca que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); e igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Isso significa que são os enunciados que tornam a língua viva, ou seja, fazem com que se considere a língua como um produto social graças à um dos seus componentes: “estilo”. Segundo Bakhtin, o estilo é indissociável de todos os elementos incluídos num gênero. Cada estilo tem a sua modalidade de expressão e está ligado a um gênero bem definido. Os estilos se diferenciam de um enunciado ao outro e estão ligados ao discurso, que pode ser individual e então refletir a “individualidade do falante ou quem escreve” ou podem ser padronizados (BAKHTIN, 2003, p. 265). Encontramos os gêneros com estilo individual geralmente no domínio da literatura. Já os gêneros com estilo mais padronizado podem ser encontrados, segundo Bakhtin (2003), em documentos oficiais e em ordem militares, por exemplo. Existem dois tipos de estilos, individual ou padronizado. Um estilo que faz referência à escolha dos recursos linguísticos e um outro que faz referência a escolha do estilo de linguagem ou funcionais, quer dizer “estilos de gênero de determinadas esferas da atividade humana da comunicação” (BAKHTIN, 2003, p. 266).

Nesse sentido, o autor estabelece uma distinção entre os fenômenos gramaticais e os estilísticos. O fenômeno gramatical diz respeito à língua como sistema (palavras e orações), enquanto o fenômeno estilístico tem relação com o “conjunto de um enunciado individual ou gênero discursivo” (BAKHTIN, 2003, p. 269). Para Bakhtin (2003), cada enunciado provoca uma reação da parte do ouvinte. É o que Bakhtin (2003) chama de “réplicas do diálogo” tais como “pergunta-resposta, afirmação-objeção, confirmação-concordância, protesto-aceitação, ordem-execução, etc.” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Nesse sentido, os enunciados – não unidades da língua, como palavras ou orações – devem ser considerados como unidades de comunicação discursiva, segundo Bakhtin (2003):

Em cada enunciado (da réplica monovocal do cotidiano às grandes complexas obras de ciência ou literatura) abrangemos, interpretamos, sentimos a intenção discursiva do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume, e as fronteiras. Imaginamos o que o falante quer dizer e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como entendemos) e que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2003, p. 281).

Para Bakhtin (2003), as unidades de língua são *acabadas*, no sentido de não suscitam elas próprias nenhuma atitude responsiva ou réplica. Assim, as orações, como unidades de

língua têm fronteiras gramaticais que não são definidas pelo contexto do próprio falante, mas pela gramática da língua. Já os enunciados são “unidades comunicativas discursivas”, e suas fronteiras levam em conta o contexto do falante, o seu não dizer e através da atitude responsiva que provocam surge o diálogo, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 272). Isso quer dizer que o ouvinte, ao entender o outro, constrói ao mesmo tempo uma resposta que faz com que se torne locutor, isto é, construa o enunciado dele. Esse processo de reação/construção de enunciados, que Bakhtin chama de “réplica”, pode ser lento ou automático. As atitudes responsivas que provocam os enunciados podem ser lentas, como é o caso dos enunciados secundários (gêneros discursivos secundários), ou rápidas, como no caso dos enunciados simples (gêneros discursivos primários) tais como uma chamada telefônica, um e-mail (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin, na sua definição de gênero discursivo, tem como foco a concepção do diálogo. Nessa mesma concepção dialógica de BAKHTIN (2003), Pereira e Rodrigues (2016) defendem que:

[...] Os gêneros do discurso se constituem a partir do/no seio de novas situações sociais de interação que vão surgindo e se estabilizando (relativamente) nas diferentes esferas sociais da atividade humana. Pensemos, por exemplo, na constituição da esfera jornalística/imprensa e, dentro dela, das diferentes situações de interação, com seus enunciados e seus gêneros. (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 27).

Uma vez surgidos de interações, os gêneros de discursos “passam a orientar os participantes dessa interação” tanto “falante quanto interlocutor”. Então, os gêneros discursivos podem ser caracterizados como “mediadores dessas interações” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 27). No entanto, já que cada gênero está associado a uma esfera de atividades, para dominar adequadamente uma interação numa dada área, é preciso dominar o gênero associado àquela interação naquela área específica, como destacam Pereira e Rodrigues:

[...] podemos dizer que os gêneros funcionam como orientadores e significadores da interação. [...] somente conseguimos interagir com adequação numa dada situação de interação quando dominamos o gênero do discurso dessa interação. A esse respeito, pensemos por exemplo, em situações em que consideramos o autor como inadequado no seu dizer, ou como nos faltam balizas diante de uma nova situação de interação que não dominamos, como apresentar os resultados de pesquisa na escrita de uma dissertação, defender essa pesquisa perante uma banca, escrever uma

resenha, na esfera científica; escrever um resumo ou uma resenha, na esfera escolar, se não sabemos qual o objetivo dessas atividades. (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 28).

Então não podemos interagir de qualquer forma em qualquer esfera, pois cada gênero, em função da sua realidade de uso, impõe certas exigências/especificidades. Para dominar um gênero, segundo Pereira e Rodrigues (2016), é preciso dominar os seus componentes, tais como a temática, o estilo e a composicionalidade, “a forma de conceber e compreender uma determinada realidade, a finalidade da interação e as relações dialógicas” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 28).

O estilo, conforme explica Rodrigues (2001 *apud* PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 31), “é a seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e textuais da linguagem”. Cada gênero tem um estilo próprio, dependente da esfera. Como exemplo de estilo, Pereira e Rodrigues (2016) citam o apagamento enunciativo das marcas de autoria nos textos científicos e a interjeição “alô” usada em chamadas telefônicas. Para entender o sentido do enunciado de um gênero, os recursos linguísticos não chegam, mas sim o objetivo do gênero representado. Pois, as vezes o significado básico do recurso linguístico não corresponde à veiculada em dado gênero. A escolha dos recursos linguísticos é uma marca de estilo a partir da qual podemos entender a posição social daquele que escreve. Assim, para entender os sentidos dos recursos linguísticos escolhidos no enunciado, temos que atentar para o gênero.

Um enunciado em dado gênero pode intercalar recursos linguísticos típicos de outro gênero e assim com ele. Assim, recursos típicos de um gênero, ao serem intercalados noutro gênero, sofrem reacentuações, ganham sentido diverso. E, sendo os gêneros determinados pela interação social, essas intercalações e reacentuações não transformam um gênero em outro. Assim, se uma canção começar com “Era uma vez”, não estaremos diante de um texto do gênero conto de fadas, ainda que haja o diálogo com esse gênero na canção que assim começa (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 31).

Como explicam Silva *et al.* (2016), os gêneros podem ser compreendidos como representações das regularidades de nossas interações mediante linguagem:

Compreendemos os gêneros como formas interativas de uso da escrita e da oralidade (e da multimodalidade) por grupos de pessoas que compartilham determinado contexto cultural. São realizados em textos encontrados em nossa vida diária, responsáveis pela mediação das atividades interativas cotidianas. São formas estabilizadas de organização do discurso: quando nos expressamos, escrevemos, falamos, desenhamos, lemos ou ouvimos textos, estes são resultado da realização concreta de algum gênero particular (SILVA *et al.*, 2016b, p. 52).

Silva *et al.* (2016b, p. 52), considerando os gêneros como práticas sociais representadas por textos que fazem parte de nosso cotidiano, defendem que o ensino a partir dos gêneros deve levar em conta tanto os elementos incluídos no texto em si quanto aqueles envolvidos na interação, tais como “o escritor/autor; o contexto de produção/histórico; as características linguísticas de construção da narrativa; o momento histórico do leitor; os objetivos condicionadores da leitura; o suporte e as formas de leitura condicionada por ele; dentre outros” (SILVA *et al.*, 2016b, p. 55). Pois, os gêneros surgem, mudam, variam e têm função diferentes dependentes de cada contexto, conforme exemplificam Silva *et al.* (2016): e a partir de que trazem também uma ideologia.

O e-mail, por exemplo, surge como gênero a partir do momento em que os usuários da língua passam a conviver em novos espaços de interação. A carta não desapareceu da vida das pessoas. Muitos ainda escrevem epístolas, mas, certamente, com outros propósitos, diferentes dos alcançados em nossos dias por meio do e-mail, do recado ou mensagem nas redes sociais, das mensagens trocadas por aplicativos em telefones móveis, por exemplo (SILVA *et al.*, 2016b, p. 54).

O exemplo de Silva *et al.* (2016b) dos gêneros carta e *e-mail*, mostra que o gênero carta, veiculado num suporte impresso, origina o *gênero e-mail* a partir da disponibilidade de um suporte digital. Isso mostra como o meio digital, desempenhando um papel muito importante e facilitando as interações entre indivíduos, fez com que novos gêneros emergissem. São gêneros discursivos que fazem parte do meio digital que usei com os alunos e os interessados de português durante as nossas atividades no curso de português em Costa do Marfim, já que nossos encontros aconteceram de forma remota.

Segundo Araújo (2011, p. 633-634), “[o]s gêneros digitais são as comunicações realizadas por meio dos gêneros textuais existentes num ambiente virtual”. Uma característica dos gêneros digitais é que os textos incluídos neles implicam novos gêneros, como *chat* em salas de bate-papo virtuais, correio eletrônico, postagem em *blog*, postagem em fórum virtual, etc., pois a cultura do digital “traz consigo novos gêneros discursivos, novas configurações e novas possibilidades de interação” (GREGOL *et al.*, 2019, p. 127). Assim, os gêneros digitais, muitos deles sendo também multimodais, constituem-se “por múltiplas linguagens, a fim de estabelecer um enunciado em que imagens, movimentos e sons, por exemplo, dialoguem num todo enunciativo” (GREGOL, 2020, p. 74).

Nos gêneros digitais, os enunciados ou componentes das interações são representados por recursos linguísticos (textos) e/ou recursos não linguísticos (sons, imagens,

vídeos) que podem ser configurados de forma que *links* e *hiperlinks* deem acesso a conteúdo no mesmo *site* ou outros *sites*, mediante uma configuração que se chama *hipertexto*. Esses enunciados, recursos ou componentes das interações são configurados e/ou propagados nesse meio digital por meio de computadores, telefones celulares ou outros dispositivos graças a internet.

A noção de hipertextualidade está ligada aos *links* e *hiperlinks* num texto-enunciado. As fronteiras se diluem, fazendo com que o fim do texto seja imprevisível, bem como a forma como será lido. Um texto-enunciado se liga a vários outros textos-enunciados por meio de *links*. Se, ao navegar em uma rede social qualquer, buscarmos por uma determinada temática que é própria do grupo social e cultural ao qual pertencemos, podemos acessar *links* para ver mais sobre o assunto, sem contar com as possibilidades de compartilhamento e reações que se fazem disponíveis aos usuários (GREGOL *et al.*, 2019, p. 144).

O hipertexto “oferece ao usuário diferentes trajetos para leitura, provendo os recursos de informação de forma não linear” (DIAS, 2004, p. 1), dando a possibilidade ao leitor “escolher o melhor caminho da leitura e o conteúdo a ser lido, explorando o espaço virtual de acordo com seus interesses e suas necessidades e construindo seu conhecimento com base nas escolhas que vai realizando” (MAGNABOSCO, 2009, p. 54). Então, é por meio do hipertexto que podemos procurar e explorar um gênero digital. O termo *hipermídia* faz referência ao uso de múltiplos canais para se comunicar (GREGOL *et al.*, 2019), por exemplo, apresentar um vídeo de Youtube pelo Zoom, ou seja, realizar um vídeo ao vivo pelo Zoom e ao mesmo tempo divulgá-lo pelo Youtube e Facebook.

De acordo com Silva *et al.* (2016b, p. 55), no domínio de ensino, os gêneros “apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas”. Essas características de gênero destacadas pelos autores assemelham-se àquelas que destaquei acima com base em Bakhtin (2003) e Pereira e Rodrigues (2016): a temática está relacionada ao discurso; a composicionalidade “diz respeito aos papéis dos participantes da interação (que papéis assumem) e à organização material (linguístico-textual) do gênero” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016); e o estilo faz referência à “seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais e textuais da linguagem” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016); e o objetivo está relacionado a esfera.

Pensando aos gêneros digitais, entendo que as categorias propostas por esses autores se reconfiguram em razão do suporte digital. O conteúdo temático, por exemplo é valorado a partir de recursos digitais (como o hipertexto) presentes na configuração das páginas de

websites. É possível, portanto, valorar um recurso de um dado gênero a partir da produção de um novo enunciado do gênero, seja um comentário, ou uma reação “curtir”, “amar”, “rir”, “deslumbrar-se” ou “enfurecer-se”, representada por um símbolo comum a várias redes sociais, e/ou de um compartilhamento de conteúdo em redes (GREGOL, 2020, p. 82), o que pode ser considerado como atitude responsiva ou réplica, nos termos de Bakhtin (2003).

Os gêneros digitais apropriam-se de múltiplas faces semióticas em sua constituição. Significa, portanto, dizer que a escolha de cores e imagens, por exemplo, faz parte das escolhas estilísticas de um determinado texto-enunciado multimodal. Estas escolhas se dão de acordo com o conteúdo temático, ou seja, de acordo com o objeto discursivo que se deseja explicar, por meio de um dado texto (GREGOL *et al.*, 2019, p. 144). Assim, nos meios digitais, o estilo se vale, para além dos recursos linguísticos de outros recursos semióticos, como o esquema de cores, os movimentos corporais, a entonação da voz, imagens e outros recursos gráficos, para configuração digital composicional.

Nas nossas atividades desenvolvidas no curso, durante esta pesquisa, usamos gêneros de diferentes esferas de atividades humana. Não estudamos apenas os gêneros que foram escolhidos para as nossas atividades, mas sim usamos também outros gêneros digitais que serviram de apoio para melhorar a explicação dos gêneros escolhidos e para tornar nossa aula sempre mais colaborativa.

Estudamos os gêneros a partir de exemplares já produzidos, considerando as duas dimensões que foram exploradas para a aprendizagem e inserção social do aprendiz. A primeira é a dimensão verbo-visual (GREGOL, 2020), que compreende os recursos semióticos (linguísticos ou não linguísticos) a partir dos quais o discente aprende a língua portuguesa de forma oral e escrita. A segunda é a dimensão social (GREGOL, 2020), a partir da qual o discente pode inserir-se socialmente. A dimensão social compreende características ou os fatores sociais incluídos em cada desses gêneros estudados. Estes são: “o momento histórico, o local em que se situa a interação, o campo de atividade humana, os interlocutores” (GREGOL, 2020, p. 75) ou o público-alvo, o enunciador, a função social, a temática, o objetivo.

Os gêneros escolhidos para os alunos de português com que trabalhamos fazem parte dos campos de atividades cotidiano (*e-mail*), e escolar (projeto de pesquisa; biografia). Os gêneros estudados com os interessados em português fazem parte também dos campos de atividades acadêmico (Currículo Lattes) e cotidiano (perfil pessoal em site de relacionamentos). Os gêneros que serviram para aprofundar as atividades com os participantes

(alunos e interessados em português) fazem parte dos campos de atividade jornalístico (postagem em *blog*), cotidiano (vídeo-minuto, *vlog*) (GREGOL *et al.*, 2019, p. 139).

Também trabalhamos com os gêneros *e-mail*, cujo acesso foi feito pelo serviço Google Mail, e o *chat* cujo acesso foi feito pela rede social Facebook e o serviço Google Meet. Conseguimos ter acesso aos outros gêneros (Currículo Lattes, postagem em *blog*, vídeo-minuto, *vlog* e projeto de pesquisa) por meio de *links*.

2.3.1 Os gêneros trabalhados com os alunos e interessados

Destaco abaixo detalhes sobre cada gênero que usamos durante as nossas atividades.

2.3.1.1 O e-mail

O *e-mail*⁶² representa um gênero primário pois é um recurso de interação do cotidiano entre pessoas que desejam uma aproximação mais afetiva e pode ser institucionalizado (*e-mail* formal) ou não (*e-mail* informal). Ele apresenta características de uma carta⁶³, mas a principal diferença é a rapidez. Estudamos, no curso de português oferecido na UFHB os dois tipos de *e-mail*, formal e informal. A palavra *e-mail* é de origem inglesa, e significa *correio eletrônico*, mas o serviço e o gênero *e-mail* são normalmente chamados pelo seu nome em inglês, mesmo em textos em português⁶⁴. Como explica Cruz, o *e-mail*

⁶² O *e-mail* tem duas funções: a de um suporte e a de uma carta. Atribui-se a um e-mail a função de suporte graças a sua estrutura que permite fixar elementos, textos e documentos tais como: [...] o cabeçalho, o corpo e o anexo. O cabeçalho contém quatro espaços. O primeiro espaço é destinado ao endereço eletrônico do destinatário ou dos destinatários principais [Para:]. O espaço destinado ao endereço eletrônico do remetente [de:], é geralmente fornecido automaticamente pelo próprio programa de e-mail, não constando, portanto, dos espaços a serem preenchidos em sua composição. O segundo elemento, [Cc], de preenchimento opcional, significa cópia (do inglês “Carbon copy”) e é destinado ao endereço eletrônico de um outro destinatário, que está sendo notificado do envio da cópia de uma mensagem que foi remetida ao destinatário principal. O terceiro elemento (Cco), também opcional, significa cópia oculta (do inglês “Blinded Carbon Copy (Bcc)”) e é destinado ao endereço eletrônico de um destinatário, que será notificado do envio do e-mail sem o conhecimento do destinatário ou dos destinatários principais. O quarto elemento (Assunto) é o espaço destinado ao tópico da mensagem, também opcional, embora alguns softwares avisem que a mensagem será enviada sem o assunto e pedem a confirmação do envio da mesma sem a indicação desse tópico” (CRUZ, 2006, p. 8).

⁶³ Segundo Cruz (2006, p. 12), alguns dos elementos do *e-mail* (os endereços do destinatário e do remetente, o assunto e a mensagem) e a organização dos recursos discursivos, tais como, “cumprimentar quem vai receber o e-mail, expor o motivo do e-mail, solicitar algum retorno e encerrar”, fazem com que se atribua a um e-mail a função de uma carta.

⁶⁴ http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_lem_unespar-paranavai_marleyteresinhapaltanin.pdf. Acesso em: 08 jul. 2021

[...] vem substituindo o correio tradicional, sobretudo, no envio da carta. Na prática, fazemos uso do termo para *correio eletrônico, mensagem, formulário, programa*. Na verdade, o termo e-mail hoje substitui quase todas as suas funções. Ao dizermos “Vou te mandar um e-mail”, nos referimos à mensagem eletrônica. Já quando dizemos “Vou te mandar o arquivo por e-mail”, nos referimos ao correio eletrônico; ao dizermos “Anote o meu e-mail”, estamos nos referindo ao endereço eletrônico. Mais do que um termo que substitui funções, o termo *e-mail* também pode ser usado para indicar um gênero e um suporte (CRUZ, 2006, p. 5).

O gênero usado para explicações de alguns pontos gramaticais vistos no estudo do *e-mail* formal foi a canção. Segundo Barros,

[a] música é, de todas as artes, a mais dinâmica e comunicativa. É uma arte sublime, bela, expressiva, seja nas suas manifestações populares, seja nas suas formas folclóricas, líricas ou clássicas. É a única linguagem universal que os homens possuem e entendem e ela melhora e consagra em intercâmbios artísticos, individuais ou coletivos, cada vez mais íntimos e frequentes (BARROS, 1973 *apud* SANDES; ANDRADE, 2021, p. 1).

A música fazendo parte da cultura de um povo dado, é um instrumento de prazer, meio de expressão que ao mesmo tempo favorece o desenvolvimento intelectual e da criatividade, além de contribuir para o desenvolvimento físico, social e emocional do indivíduo e para sua formação humana (SOUZA, 2016, p. 8). Ela desempenha um papel muito importante no meio educativo graças a essas características e pelo fato de que seu aspecto lúdico facilita o ensino de português (SANDES; ANDRADE, 2021). Como destaca Souza, “a música é uma poderosa aliada dos educadores na prática docente” (SOUZA, 2016, p. 8). Mas para o processo de ensino/aprendizagem de Português, a escolha de uma canção não deve ser feita por acaso, e sim segundo a necessidade da turma, o que implica escolher música que seja adequada aos objetivos propostos, “para que essa aprendizagem seja significativa, e venha a ter grandes resultados” (SOUZA, 2016, p. 8).

2.3.1.2 O Currículo Lattes

O segundo gênero estudado no curso, sempre para aprofundar o estudo do *e-mail*, foi o Currículo Lattes. O Currículo Lattes é uma ferramenta essencial, principalmente, para quem pretende conquistar uma oportunidade de trabalho acadêmico e pleitear bolsas de estudo para as áreas de ensino e pesquisa no Brasil. O Currículo Lattes é uma modalidade de currículo destinada a estudantes e pesquisadores brasileiros. Os registros de dados e realizações

acadêmicas são feitos na Plataforma Lattes, um ambiente virtual criado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para reunir e facilitar o acesso aos currículos. O Currículo Lattes é um instrumento fundamental no mundo acadêmico. Nele, os estudantes e pesquisadores podem narrar sua trajetória, com destaque para as experiências científicas e de pesquisa. O Currículo Lattes virou ainda um pré-requisito para os estudantes que querem ingressar em um curso de mestrado ou doutorado. Isso porque as instituições de ensino avaliam o currículo para aceitar um novo aluno. O Lattes oferece, entre outras vantagens, facilidade de atualização, campos disponíveis para o registro histórico completo e detalhado, além de tradução para o inglês⁶⁵.

A explicação do Currículo Lattes será aprofundada a partir da contraposição do Currículo Lattes ao Currículo Vitae. A diferença entre um Currículo Lattes e um Curriculum Vitae é que este é solicitado por grande parte das empresas e seu objetivo é apresentar o candidato e as suas habilidades para a vaga concorrida no processo seletivo, que pode ser um emprego ou estágio. Já o Lattes mostra as aptidões e realizações acadêmicas de forma detalhada. Em suma, o Curriculum Vitae é mais específico, em função do trabalho visado, enquanto o Lattes tem todos os detalhes do percurso acadêmico. O Lattes é utilizado também como um critério avaliativo para concorrer a bolsas de iniciação científica, por exemplo. Por ser uma ferramenta do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, ele também une, por meio de um padrão, várias universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

2.3.1.3 A postagem em *blog*

O outro gênero estudado foi a postagem em *blog*, um gênero que proporciona boas possibilidades para o ensino e aprendizagem de leitura e escrita. O *blog* ferramenta utilizada para a escrita e a publicação de textos e imagens, permite a publicação de textos produzidos pelos alunos (e, assim possibilitar um trabalho de reescrita). Por constituir hoje uma nova modalidade de suporte, o blog já é utilizado por jornalistas e escritores. Já que, agora, o *blog* não se restringe apenas a um diário online, mas também divulga ideias e informações sobre política, economia, etc. (*blogs* jornalísticos), ele permite o desenvolvimento de leituras críticas sobre os temas aí abordados. Superando o aspecto meramente linguístico e observando sua forma de construção, podemos adentrar no contexto de produção, nas formas de circulação, nas intenções do texto, entre outros temas (MAGNABOSCO, 2009, p. 59-60).

⁶⁵ <https://fia.com.br/blog/curriculo-lattes/> Acesso em: 13/11/2021.

A partir do *blog*, estudamos dois textos discursivos, um apresentado no *blog* pessoal (apresentação de um perfil) e um outro apresentado no *blog* acadêmico (biografia). O foco foi o texto acadêmico, já que os alunos querem aprender um texto acadêmico ou científico. Então, o texto no *blog* pessoal foi para melhorar a compreensão do texto acadêmico, a partir das comparações dos seus diferentes elementos, a saber, as características, os recursos usados e as diferentes funções sociais.

2.3.1.4 O projeto de pesquisa científica

O projeto de pesquisa científica é um gênero discursivo que se usa em todos os domínios científicos de forma geral e, particularmente, na universidade na qual às vezes faz parte do programa de ensino, objetivando iniciar o aprendiz na pesquisa científica (AGUIAR; ROSA, 2018). Iniciar um projeto de pesquisa implica que o aprendiz adquira uma cultura sobre a pesquisa científica e que adquira uma postura de pesquisador, isto é que ele aprenda a pensar, refletir de forma crítica (AGUIAR; ROSA, 2018). O projeto de pesquisa não tem apenas como objetivo a iniciação à pesquisa, mas também formar o aprendiz como um profissional num dado domínio, ou seja, um cidadão capaz de resolver um problema ou capaz de atender as necessidades da sociedade da qual faz parte (AGUIAR; ROSA, 2018).

O projeto de pesquisa faz parte dos gêneros que se elaboram em “coautoria estudante e professor/pesquisador” (AGUIAR; ROSA, 2018, p. 237), tendo cada um deles um papel bem definido. O discente trabalha sob a direção de um professor especialista no domínio em que faz a pesquisa, cujo papel é o de um moderador “realizando questionamentos, adendos, correções, a fim de que o projeto de iniciação científica atenda aos seus objetivos comunicativos” (AGUIAR; ROSA, 2018, p. 237), quanto ao discente é ele próprio que elabora o seu projeto (AGUIAR; ROSA, 2018). Segundo Bagno, “[a]ntes que se peça para os estudantes fazerem por si só uma pesquisa é importante que o professor lhes mostre como esse tipo de trabalho é realizado, partindo dos temas que despertem os seus interesses (BAGNO, 2000 *apud* AGUIAR; ROSA, 2018, p. 236-237).

Nesse sentido, para uma melhor compreensão desse gênero de projeto de pesquisa, antes de estudá-lo, estudamos gêneros multimodais tais como: vídeo-minuto, *vlog* e *videocast*, como forma de preparo dos alunos para o projeto de pesquisa. Os vídeos-minutos, *vlogs* e *videocasts* contêm também imagens, fotos e são subtítulados.

Os vídeos-minutos são vídeos de curta duração divulgados nas redes sociais, tais como no *feed* do Instagram e nos *stories* ou *status* do Facebook, do WhatsApp, do Youtube e

do Vimeo” (SILVA *et al.*, 2020, p. 6) por qualquer pessoa de qualquer faixa etária, qualquer classe social, normalmente visando a públicos-alvos específicos. O gênero vídeo-minuto é mais relevante para um ensino democratizado, pois é de fácil acesso e gratuito. Além disso, sua curta duração permite que o aluno consiga visualizá-lo de forma completa (SILVA *et al.*, 2020).

O projeto de pesquisa exige do aprendiz, entre outras habilidades de pesquisador, a capacidade de resumir as leituras feitas. Assim, um aspecto muito importante do uso do vídeo-minuto na aprendizagem de gênero projeto de pesquisa é que, pelo fato de ser de curta duração, ele permite exercitar a habilidade de síntese (BNCC, 2017 *apud* SILVA *et al.*, 2019, p. 7).

2.3.1.5 O perfil pessoal em sites de relacionamento

O perfil pessoal faz parte dos gêneros que compõem um site de relacionamento, que é um local ou plataforma para encontros virtuais entre internautas em diversos lugares do mundo (LEÃO, 2017). Os internautas, através dos seus perfis, divulgam “os seus propósitos comunicativos aos demais usuários” (LEÃO, 2017, p. 89). O perfil pessoal é um gênero discursivo cujo conteúdo, forma e estilo “estão focados na identificação da comunidade com seus respectivos valores, expectativas e peculiaridades” (LEÃO, 2017, p. 89).

O último gênero que destacarei aqui, o *chat* ou bate-papo, não foi estudado como parte do programa de ensino de português, mas foi muito usado com todos os participantes (alunos e interessados em português) já que é parte dos critérios de um ensino colaborativo. O gênero *chat* é importante instrumento para o ensino, pois “permite e incentiva uma participação mais acentuada dos alunos do que a participação desses em aulas presenciais” a partir do bate papo, que é um dos seus componentes (LEAL, 2007, p. 60 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 59). Segundo Leal, o bate-papo ou *chat*

[...] traz contribuições para o professor e para o aluno quando seu uso é planejado e efetivamente “desejado”, ou seja, há uma necessidade de usá-lo com algum objetivo pedagógico. [...] Ele desenvolve algumas habilidades importantes que são necessárias para a educação atual: rapidez de raciocínio, leitura dinâmica, sociabilidade, colaboração e cooperação. (LEAL, 2007, p. 60 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 59).

O uso do *chat* no processo de ensino/aprendizagem, além de favorecer a contribuição dos participantes de forma ativa, é uma maneira de eles se familiarizarem com o meio digital.

2.3.2 As atividades com os gêneros em sala de aula

Todos esses gêneros acima destacados foram usados com os participantes (alunos e interessados em português) durante as atividades, no desenvolvimento desta pesquisa e fazem parte da realidade dos alunos de português. Assim, os alunos, aprendendo a língua com gêneros, familiarizam-se com práticas locais desconhecidas por eles (SILVA *et al.*, 2016). O ensino de gênero é relevante porque o gênero, como uma prática social, faz parte do cotidiano do aluno. E lhes ensinar isso é uma maneira de familiarizá-los com o seu cotidiano, evitando que o aprendiz fique como estrangeiro das práticas do seu cotidiano.

Os gêneros não compreendem apenas os textos, e sim um conjunto de regularidades que compreendem elementos no texto e no contexto de enunciação, mas se materializam em textos com características mais ou menos regulares. Os e-mails, por exemplo, têm em comum os elementos “descrição (data, assinatura, endereço), argumentação (motivos para escrever o e-mail, por exemplo), narração (exemplificação de alguma situação)” (SILVA *et al.*, 2016b, p. 56). E, a partir dessas regularidades textuais, podemos descrever, em linhas gerais, os elementos de textos daquele gênero. Os textos inserem em gêneros, mas não são eles próprios os gêneros. Segundo Silva *et al.* (2016b, p. 56), “[h]á uma relação intrínseca entre gênero e texto. Não são instâncias dicotômicas, mas, sim, complementares”.

Numa sala de aula onde se faz o ensino de língua segundo uma abordagem formal, apresentam-se gêneros textuais que são “textos prescritivos de regras” (SILVA *et al.*, 2016a, p. 75), sem levar em conta as situações reais de interação. Nesse sentido, Silva *et al.* (2016a, p. 75) destacam dois tipos de abordagem de gêneros: a abordagem textual e a abordagem discursiva. Durante nossas atividades do ensino de PLA, tendo como finalidade as práticas de linguagem e tendo escolhido os gêneros discursivos, posso dizer que a abordagem que escolhemos é a abordagem discursiva de gênero. Pois é essa abordagem que favorece “as interações, construção discursiva e “está relacionada à recorrência dos usos com fins de interação social” (SILVA *et al.*, 2016b, p. 52), ao contrário da abordagem textual de gêneros, que não leva em conta as interações, e é “sem propósitos interativos definidos, a não ser ensinar nomenclaturas linguísticas ou da tradição gramatical” (SILVA *et al.*, 2016a, p. 78). Em crítica a essa abordagem textual aos gêneros, Rojo afirma que

[...] nas práticas de produção, assim como nos materiais didáticos que circulam em sala de aula, o texto entra menos como produtor de sentidos e mais como suporte de análises gramaticais, agora também textuais, como se o mero conhecimento de estruturas e tipos textuais, regras e normas pudesse

fazer circular o diálogo e os sentidos dos textos (itálico do original) (ROJO, 2009, p. 88 *apud* SILVA *et al.*, 2016b, p. 56).

Os gêneros discursivos são articuladores e mediadores do ensino aprendizagem, pois trabalhar as práticas de linguagem por meio dos gêneros do discurso de diferentes esferas, não apenas possibilita aos alunos a compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação, mas também, a partir disso, permite que o professor incorpore aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos no trabalho com a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 39). E isso, se torna possível a partir de um ensino de leitura e produção textual que, associadas, tomem o texto como material significativo para o aluno. Segundo Britto,

[a] leitura de textos se faz ao mesmo tempo que as atividades de produção, sendo a contraface imediata destas. Assim como escrevemos para que nos leiam, lemos porque queremos (ou precisamos, o que também é uma forma de querer) saber o que o outro tem a dizer, isto é, temos uma razão para ler. A leitura pode decorrer, então, da necessidade de buscar informações, do interesse de conhecer o que um autor pensa sobre determinado assunto, para viver novas experiências, pelo puro prazer de viajar pela palavra alheia. De qualquer modo, a leitura decorre sempre de uma motivação anterior por parte do leitor. Esta motivação deve decorrer do fato de que, ao produzirem textos, os alunos autores desvelam categorias com que interpretam suas experiências, valores, ideias. Perguntam-se e perguntam, interpretam-se e interpretam. A leitura surge como o espaço possível de respostas, de novas interpretações, de outros saberes que, confrontados com os seus, podem permitir novas descobertas (BRITTO, 1997, p. 163 *apud* PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 40)

A leitura ajuda os alunos a ter expectativas fazendo com que eles/as tenham uma postura crítica durante a aula. Nesse sentido Pereira e Rodrigues (2016, p. 41) defendem que “o texto é, pois, o lugar onde o encontro se dá”. A produção de texto é definida por Britto, como o meio que possibilita a subjetividade do aluno, permitindo-lhe expressar-se sobre um assunto qualquer ou dar seu ponto de vista sobre o mundo pela sua própria escrita (BRITTO, 1997 *apud* PEREIRA; RODRIGUES, 2016).

A leitura dá a possibilidade ao aluno entender o mundo, a sociedade onde ele vive e sua realidade enquanto a produção de texto, seja escrito ou oral, permite-lhe dar o seu ponto de vista, afirmar-se naquela sociedade. Na produção de textos ou na interação, segundo Pereira e Rodrigues (2016), cabe levar em conta o gênero de lugar da interação, pois é o gênero que nos orienta sobre o modo de dizer em função da esfera na qual está inserido.

A respeito da análise Linguística, Pereira e Rodrigues (2016, p. 42) destacam, com base de Franchi, que a prática possibilita a reflexão sobre a linguagem em uso por parte do aluno a partir das atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas.

Assim, na sala de aula de língua, os gêneros discursivos desempenham o papel de “articuladores das atividades de uso e reflexão sobre a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 43). Com os gêneros discursivos, podemos compreender não somente a “relação constitutiva entre linguagem e situação social de interação”, mas também “entender o texto (na sua condição de texto-enunciado) como unidade de interação humana” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 43).

Para Silva *et al.* (2016, p. 52-53), caso desejemos “ensinar língua materna a partir das práticas ou atividades sociais de uso de diferentes linguagens em contextos interativos específicos, o efetivo trabalho pedagógico mediado por gênero é um caminho seguro para o alcance da demanda existente”. Nesse sentido, três conceitos teóricos são necessários para um ensino de língua como produto social, com base gêneros: “gênero como objeto de ensino; texto como a unidade de análise linguística; e letramento como finalidade do trabalho escolar com diferentes linguagens na Educação Básica” (SILVA, 2012 *apud* SILVA *et al.*, 2016b, p. 53). Trabalhar com esses três conceitos nos afasta da abordagem de ensino tradicional e, tendo-se o letramento como finalidade de ensino, permite-nos buscar uma formação que tome os alunos como “atores sociais capazes de se posicionarem linguisticamente frente às diferentes demandas sociais” (SILVA *et al.*, 2016b, p. 53).

2.4 O LETRAMENTO

Nesta subseção, faço um mapeamento teórico dos conceitos e fundamentos de Letramento, da sua relevância para o ensino-aprendizagem do PLE/PLA e como essa perspectiva pode ser desenvolvida no DEILA/Português em Costa de Marfim.

Segundo Soares (2009, p. 16), “[n]ovas palavras são criadas (ou a velha palavra dá-se um novo sentido) quando emergem novos fatos, novas ideias, ou nova maneira de compreender os fenômenos” (SOARES, 2009, p. 16). Ao longo do tempo, o surgimento das novas exigências de escrita e leitura pela sociedade deram origem ao termo *letramento*, que tem sido contraposto ao termo *alfabetização* para fazer referência à pedagogia da escrita e da leitura. Ferrari (2018, p. 107) defende que o letramento é a expansão da alfabetização. Já Camacho e Fiamengui (2019, p. 93) afirmam que o “letramento e alfabetização são processos interligados, mas diferentes”. Street (2014) diferencia letramento de alfabetização, fazendo

referência ao mesmo tempo à alfabetização e a sua nova denominação que é o letramento (SOARES, 2004).

Segundo Soares, em meados dos anos de 1980, surgem, simultaneamente, os termos *letramento* no Brasil, *illettrisme*, na França e *literacia*, em Portugal, “para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*”. (SOARES, 2004, p. 6). Nesse sentido, Soares (2004) destaca que o conceito de letramento/*literacy*/*illettrisme* é diferente do conceito de alfabetização. No Brasil, segundo Soares, esses dois conceitos historicamente “se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem [...] e até se fundem” (SOARES, 2004, p. 7-8). Segundo a autora, esta confusão pode ser devido “a mudança de paradigmas teóricos no campo da alfabetização”. Isto é, “um paradigma behaviorista, dominante nos anos de 1960 e 1970, é substituído, nos anos de 1980, por um paradigma cognitivista, que avança, nos anos de 1990, para um paradigma sociocultural” (SOARES, 2004, p. 10). Em meio a essa discussão, é na concepção ampla do letramento, segundo a percepção “mesclada” brasileira que se inscreve a minha proposta do trabalho.

2.4.1 Conceito mais amplo de letramento

O letramento, segundo Soares (2009) é a versão portuguesa da palavra da língua inglesa *literacy*. Como nos informa a autora, “[e]timologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser [...]” (SOARES, 2009, p. 18). Segundo a autora:

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícito nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que esteja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 2009, p. 18).

Para Soares (2009, p. 24), “um indivíduo pode não saber ler e escrever, isso é ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado”. Um indivíduo que se acostuma assistir ou participar dos eventos científicos e/ou culturais, se acostuma ouvir os discursos orais por exemplo, e/ou se acostuma a quaisquer práticas sociais vai desenvolver algumas capacidades de uso de escrita e da leitura, como a capacidade de interpretar, comentar e fazer críticas, e atuar na sociedade, que são capacidades de uma pessoa letrada. Ao contrário, aquele que sabe ler e escrever não de forma crítica e tem diplomas, mas que não se acostuma a nenhuma das práticas sociais, vai ser considerado um indivíduo alfabetizado, mas iletrado, pois não saberá

fazer uso da escrita e da leitura, nem ter habilidades para atuar na sociedade. O uso da leitura e da escrita traz consequências sociais na vida do indivíduo dando-lhe habilidades que lhe permitem atuar na sociedade sendo cidadão. Ao contrário, o analfabeto não pode exercer “em toda a sua plenitude os seus direitos de cidadão” (SOARES, 2009, p. 20).

O letramento, segundo Soares (2009), além de ser uma condição individual, é um processo que busca identificar os usos e práticas de leitura e escrita em determinado grupo social. A autora focaliza o letramento em duas dimensões: a individual, quando se trata das habilidades pessoais especificamente intelectuais; e a dimensão social, quando se trata de um conjunto de costumes, fenômenos ou atividades sociais.

Nessa mesma perspectiva onde o letramento é percebido tanto na dimensão social como na individual, onde os grupos sociais ou indivíduo lidam com práticas sociais de forma particular, Almeida e Almeida (2014) destacam que o Letramento tem a ver com as concepções de gêneros do discurso e de autoria. Segundo eles, a concepção de Letramento está “associada à apropriação de variados gêneros do discurso, marcados de uma ou outra forma, pela singularidade dos sujeitos” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 3). Isso quer dizer, o letramento, sendo um conjunto de práticas sociais, representa-se por meio de gêneros que, além de ser apropriados pelos indivíduos nas esferas sociais das quais fazem parte, são produzidos também por esses mesmos indivíduos. Ou seja, a concepção do letramento é associada à construção/formação do discurso pelo próprio sujeito, como o resultado da apropriação de gêneros das esferas sociais em que se insere.

Garcez (2019) diferencia o letramento da aprendizagem, e o relaciona com as concepções de língua/linguagem e repertório. Segundo o autor,

[...] o termo “letramento”, que cunhamos no Brasil, tem uma composição morfológica insidiosa. O sufixo “-mento” conspira fortemente com as nossas expectativas de educadores para que o conceito seja tomado, em viés pedagógico, como “ato ou efeito de letrar ou ser letrado”, o que me parece também distinto do conjunto das práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos. Daí surgem metáforas como “travessia” e “transformação”, deslizando para aprendizagem. Essa conflagração não é, em si, de todo infeliz. Todavia, creio que um entendimento de letramento como ato ou efeito de letrar ou ser letrado reduz o escopo de fenômenos abrangidos no imenso conjunto de práticas sociais do letramento, levando ao apagamento de aspectos importantes e exacerbação de outros, gerando inclusive certas “confusões”, de que alguns se valem para questionar a validade e a relevância do conceito. Em particular para a discussão de sua utilidade como conceito “funcional e estruturante” para a arquitetura didático-pedagógica na educação linguística escolar, sobre o que tratarei na segunda parte deste ensaio, equacionar letramento e processo de

aprendizagem me parece produzir um curto-circuito que tornaria o próprio conceito vago, redundante e, assim, dispensável, inútil (GARCEZ, 2019, p. 14).

Não se deve definir o letramento no nível da aprendizagem somente, pois o letramento não se limita ao ato de aprender a fazer uso da escrita e leitura, mas é também uma cultura. Para que todos os aspectos do letramento sejam bem percebidos e tratados, devemos equacioná-lo à transdisciplinaridade, “pois suas ações estão no cerne da Sociologia, ou mais perto de nós, na Antropologia da Linguagem” (GARCEZ, 2019, p. 15). Segundo o autor, o Letramento por ser uma cultura que não se limita à aprendizagem, pode ser um costume de cada grupo social.

Garcez (2019) compara também as perspectivas do letramento com as concepções da linguagem. Com base na concepção de linguagem como um “sistema socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo” e um sistema através de que “o indivíduo manifesta não só seu conhecimento de mundo, mas também o conhecimento que tem de si; participa das transformações e mudanças no universo social” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 2),

Garcez (2019) defende que a noção de letramento é compatível com concepções mais amplas de linguagem, que não consideram os recursos linguísticos como únicos recursos expressivos, mas também levam em conta os signos não verbais, ou seja, os diversos “recursos não linguísticos, como ilustrações, imagens, gráficos, tabelas etc. sobre os quais, aliás, os compêndios de gramática pouco ou nada têm a dizer” (BRITTO, 2004 p. 132-134 *apud* GARCEZ, 2019, p. 15). O domínio de sistemas não linguísticos, segundo SILVA (2019), não deve ser menosprezado e deve ser considerado como um tipo de letramento. Segundo o autor, entre os indígenas que não utilizam a escrita, há sistemas não linguísticos que codificam mensagens que podem ser traduzidas e transmitidas de forma oral. Assim, destacando o exemplo dos indígenas, Silva (2019) defende que as línguas orais não devem ser desconsideradas por não ter um sistema alfabético, pois todas têm “sistemas convencionais consistente, efetivos e duradouros”, então seus falantes devem ser considerados como pessoas letradas. Correia (2019, p. 54) concorda com Silva (2019) ao afirmar que “a noção de letramento não se limita ao domínio da escrita, nem, tampouco, ao domínio do sistema alfabético”. Os sistemas de signos desempenham o mesmo papel do que o sistema de escrita alfabética (SILVA, 2019). Por exemplo, no caso da pictografia indígena,

é capaz de convencionalmente comunicar alguns tipos de ações, nomes próprios, seres humanos e não humanos, qualidades, transformações – o que as línguas naturais fazem a partir de formas gramaticais variadas. Essas imagens facilitam a memorização de mitos, sua transmissão e interpretação, participando assim da estruturação da sociedade (SILVA, 2019, p. 33).

Seguindo as exigências da sociedade contemporânea, que expande as práticas sociais de escrita e leitura, Leite e Botelho (2011) defendem a necessidade de denominar essas práticas de *letramentos múltiplos*. Daley (2010) concorda com Leite e Botelho no sentido de ressignificar/expandir o conceito de letramento, pois a evolução da sociedade gerou uma diversidade de prática. Mas, ao contrário aos Leite e Botelho (2011), que têm como foco as práticas sociais de escritas e leituras, Daley (2010) vai além de ver o letramento a partir da escrita/texto e enfoca as TICs, envolvendo as práticas e habilidades digitais.

Para Daley (2010), definir o letramento como a habilidade de ler e escrever, entender informações e expressar ideias de maneira concreta e abstrata é se limitar ao texto. Num mundo globalizado, o letramento hoje tem um sentido para além do texto escrito, o que implica levar em conta também o meio digital. A autora destaca que a linguagem multimidiática da tela se transformou no vernáculo corrente, pois em nosso dia o meio digital é mais usado pela maioria das pessoas, seja para comunicar-se ou seja para divertir-se. Daley (2010) acrescenta que a linguagem multimidiática da tela é capaz de construir significados complexos independentemente do texto. Segundo ela, imagens e sons podem ser tão importantes para criar conhecimento e comunicar ideias quanto passar informações por meio de textos escritos. Além disso, a linguagem multimidiática da tela permite modos de pensamento, formas de comunicar e produzir pesquisa, e métodos de publicação e de ensino que são essencialmente diferentes daqueles relacionados ao texto (DALEY, 2010). Para a autora, a linguagem multimidiática é, sem dúvida, muito mais relacionada ao afetivo e à linguagem subjetiva da arte do que à linguagem linear e racional da ciência. Por fim, Daley (2010) destaca como característica relevante dos meios digitais a interatividade. Segundo ela,

[a] interatividade, como um fator fundamental na multimídia, está de certo modo muito relacionada à performance, dando oportunidade ao espectador/leitor/usuário de participar diretamente na construção do significado. Talvez, valesse a pena fazer uma digressão por um momento para observar que enquanto a performance foi há muito desvalorizada como “entretenimento”, a arte de contar histórias, sempre performativa, tem sido a principal forma de transmitir cultura e valores ao longo da história (DALEY, 2010, p. 486).

Mesmo o vocabulário da multimídia encoraja abordagens distintas daquelas utilizadas para escrever textos. “Cria-se” e “constrói-se” mídia ao invés de escrevê-la, e “navega-se” em e “explora-se” mídia ao invés de lê-la como texto (DALEY, 2010, p. 486). O processo é ativo, interativo e, frequentemente, social, permitindo muitos pontos de vista. Os alunos não mais escrevem para agradar apenas ao professor. Eles querem ser compreendidos por seus colegas e por outros que irão ver e ter a experiência de seus projetos (DALEY, 2010, p. 487). Com o computador, nós podemos agora, eletronicamente, construir imagens e sons e podemos manipular o espaço e o tempo para criar significados. Por fim, como último argumento em favor de letramentos específicos para os meios digitais, a autora destaca que serão realmente letrados no século 21 aqueles que aprenderem a ler e escrever a linguagem multimidiática da tela (DALEY, 2010, p. 487). Para Daley,

[...] os jovens de hoje têm menos medo do computador e mais habilidade técnica com software de mídia diversificada; a multimídia é de fato a linguagem cotidiana deles. No entanto, eles não têm mais habilidade crítica com essa linguagem do que os mais velhos que eles – talvez menos. Eles precisam aprender a escrever para a tela e a analisar multimídia, tanto, senão mais, do que precisam escrever e analisar qualquer gênero textual específico (DALEY, 2010, p. 488).

Então, ao contrário do letramento, que seria apenas o conjunto de práticas de escrita e leitura, o multiletramento, além do levar em conta o conjunto de práticas de escrita e leitura, leva também em conta o conjunto de prática de lidar com o meio digital, de fazer sentido e também a capacidade de entender os diferentes recursos semióticos que circulam nesse meio digital. Dada a importância das TICs em nossa sociedade, o letrado não seria mais aquele que tem apenas a cultura de leitura e escrita, mas sim aquele que tem a cultura do meio digital, pois a nova linguagem gerada pelas tecnologias digital “inclui a habilidade de construir sentido em textos multimodais, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço [e] exige da pessoa certa familiaridade com o uso de dispositivos eletrônicos e com ambientes virtuais” (ARAÚJO, 2011, p. 636).

2.4.2 Modelo de letramento ideológico *versus* modelo de letramento autônomo

Enquanto os autores acima destacados entendem o letramento como competência intelectual pessoal, discurso, cultura ou identidade própria a um povo dado, habilidades digitais de forma ampla, outros entendem o letramento como objeto, ou seja, como uma

prática social própria a uma esfera de atividade dada que se enquadra em dois modelos de letramentos: autônomo e ideológico (STREET, 2014; FUMO; SOARES, 2018).

Street destaca que o letramento autônomo, frequentemente, consiste numa transferência de cultura, em geral a ocidental para uma não ocidental. Assim, é também chamado de *letramento colonial* ou *letramento dominante*, pois é a transferência da cultura de uma classe dominante para uma subalterna. Além de ser baseado em textos dissertativos, é um letramento restrito, deixando de fora o contexto atual, então não pode trazer mudanças sociais (STREET, 2014, p. 45). Segundo Street, é esse mesmo modelo que as campanhas de alfabetização usam e isso não traz consequências sociais tais como “maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vida mais plena, etc.”. (STREET, 2014, p. 43). Para o autor, modelo de letramento autônomo, sendo restrito e único não pode acomodar as diversas práticas sociais que temos em cada contexto.

Sempre criticando o modelo autônomo de letramento, Street (2014) defende que é esse tipo de letramento que é ensinado nas escolas. Ele chama o letramento autônomo de “letramento escolar”. Já letramento ideológico, aquele que leva em conta as práticas sociais, é chamado por Street de “letramento não escolar” (STREET, 2014, p. 121). Os letramentos não escolares, embora sejam parte de nosso cotidiano, acabaram por ser menosprezados até “ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada” (STREET, 2014, p. 121). Segundo Street, em nossa sociedade, consideramos como uma pessoa letrada somente aquela que sabe ler e escrever, deixando de lado aquelas que, mesmo analfabetas, têm habilidades em práticas sociais relacionadas aos usos da escrita (STREET, 2014, p. 36). O autor chama essa maneira de pensar a *teoria da grande divisão* (STREET, 2014, p. 13), pois estigmatiza as pessoas que não sabem ler e escrever enquanto elas têm habilidades que, mesmo em nossa sociedade, não requerem obrigatoriamente saber ler e escrever.

Neste sentido, o autor destaca “a pedagogia” e seu processo como meio que favoreceu a construção e interiorização do letramento autônomo em nossa sociedade e por diversos meios, tais como:

[...] o distanciamento entre língua e sujeito; as maneiras como a língua é tratada como se fosse uma coisa distanciada tanto do professor quanto do aluno e impondo sobre eles regras e exigências externas, como se não passarem de receptores passivos; uso «metalinguísticos»; as maneiras como os processos sociais de leitura e escrita são referenciados e lexicalizados dentre de uma voz pedagógica como se fossem competências independentes e neutras, e não carregadas de significação para as relação de poder e para a ideologia; «privilegiamento»; as maneiras como se confere status à leitura e

escrita em comparação com o discurso oral, como se o meio escrito fosse intrinsecamente superior e, portanto, como se aqueles que o adquirissem também se tornassem superiores; e a «filosofia da linguagem»: o estabelecimento de unidades e fronteiras para os elementos de uso de língua, como se fossem neutros, disfarçando-se desse modo a fonte ideológica daquilo que de fato são construções sociais, frequentemente associadas a ideia sobre lógica, ordem, mentalidade científica e assim por diante (STREET, 2014, p. 129-130).

O modelo autônomo, na pedagogia da escrita, distancia o sujeito da linguagem e tem como foco o metalinguístico. No processo de pedagogização, o espaço institucional sendo afastado do cotidiano, exercita um letramento afastado da oralidade, com “relações de hierarquia, autoridade e controle” (STREET, 2014, p. 130). Assim, a língua torna-se um “objeto apartado do mundo social sobre o qual professores e alunos trabalham” (STREET, 2014, p. 131).

No espaço escolar observado por Street, os textos eram tratados como objetos não negociáveis sobre os quais se buscava exercer controle e autoridade (STREET, 2014, p. 133). Segundo o autor, esse processo de pedagogização é o mesmo nos lares, pois, segundo a sua experiência, o lar é dominado pela escola (STREET, 2014, p. 134). Street destaca também que a escola reflete o Letramento autônomo até mesmo na organização do espaço escolar, que expressa “um tipo particular de linguagem”, que compreende o prédio escolar e os dispositivos burocráticos por meio dos quais a escola “se significa e se reproduz”. Segundo Street, “quando uma pessoa entra no prédio, ela se vê fisicamente situada de um universo particular de signo; [...] dentro de uma sala de aula, as imagens e os avisos nas paredes continuam a situar o indivíduo dentre de um sistema de signos” (STREET, 2014, p. 136).

O letramento autônomo é ensinado e representado como se fosse simplesmente algo de natural e não o resultado de uma ideologia eurocêntrica (STREET, 2014, p. 146). Para o autor, o modelo autônomo de letramento não é algo natural, mas oriundo de uma outra cultura e foi imposto através de uma ideologia. Os aspectos ideológicos se referem a todo tipo de convenções que as pessoas interiorizam e que as controlam. Durante um evento de letramento cotidiano, as pessoas estão ideologicamente controladas porque geralmente leem o que já escreveram segundo convenções dominante de fala escrita (STREET, 2014, p. 146). Cada participante tem na sua mente um modelo construído culturalmente sobre evento de letramento.

Conforme já destacado, para Street, em nossa sociedade, desenvolvemos habilidades que não exigem necessariamente que se saiba ler e escrever (STREET, 2014, p. 36). Isso

significa que o Letramento restrito à escrita (alfabetização) ou letramento escolar / autônomo é diferente do letramento ideológico, ou letramento extraescolar. Assim, Levine aponta que

[...] os testes de letramento que as empresas desenvolvem para os candidatos podem ter nada a ver com as habilidades exigidas no emprego: sua função é filtrar certos grupos e tipos sociais e não determinar se o nível de letramento é adequado ao trabalho (LEVINE, 1986 *apud* STREET, 2014, p. 34).

Para Street (2014) é falaciosa a ideia de que a mera alfabetização de um indivíduo o levará a conseguir um emprego:

Embora alguns indivíduos achem que frequentar programas de alfabetização os leva a emprego que não conseguiriam de outro modo, o número de empregos num país não cresce necessariamente com as taxas de alfabetização, de modo que, em muitos casos, outras pessoas estão simplesmente sendo postas para fora – aquelas com dificuldades de letramento podem simplesmente estar se revezando com outras em empregos escassos (STREET, 2014, p. 34).

O autor contrapõe dois tipos de conhecimento, um sobre a escrita e um outro sobre as habilidades sociais, que não são necessariamente dependentes. O fato de saber ler e escrever não favorece necessariamente nossa inclusão na sociedade. Da mesma forma, uma pessoa que não sabe escrever e ler não está fora da inclusão social, no caso de ter habilidades de práticas sociais. O letramento que se resume somente à escrita deve ser considerado como uma das variedades de letramento dentre várias (STREET, 2014, p. 13). Cada indivíduo, pelo fato de saber uma prática social própria a uma esfera é letrado. Ser letrado não se limita ao fato de ser intelectual, pois ser intelectual é apenas um dos letramentos (STREET, 2014, p. 36).

Street (2014) se opõe ao letramento que se limita à escrita e propõe que, para a inclusão total do indivíduo, seja considerado, no processo de alfabetização, o letramento social, isto é, o letramento extraescolar que faz referência às práticas sociais que permitem a inclusão do indivíduo na vida ativa ou no domínio do trabalho. Geralmente, a escola, sendo focada na língua escrita, não leva em conta os aspectos sociais no ensino, o que dificulta a inclusão do indivíduo na sociedade ou numa empresa (STREET, 2014, p. 23). Então, para Street, o letramento social representa uma política para trazer melhorias no processo de ensino das línguas, pois traz consequências sociais na vida dos aprendizes, como conseguir um emprego.

Incluir o letramento social no ensino das LE de forma geral e, particularmente, no PLA implica incluir o modelo de letramento ideológico na pedagogia, em vez de ter como

foco o letramento autônomo. Deve-se levar em conta o contexto no programa de pedagogia da escrita para a inclusão de cada indivíduo na esfera social, pois o letramento ideológico, segundo Street:

(...) força a pessoa a ficar mais cautelosa com grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento *em si mesmo*. Aqueles que aderem a esse segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas (STREET, 2014, p. 44).

O letramento ideológico, ao contrário ao letramento autônomo, leva em consideração as práticas locais nas quais se encontra o indivíduo, de tal forma que ele se reconheça nessa prática de letramento e adquira ou reforce algumas habilidades sociais. Já o letramento autônomo, ao contrário, além de ser imposto é restrito.

Quando se fala em letramento autônomo, faz-se referência a *eventos de letramento*. Por outro lado, falar da inclusão do letramento ideológico no processo de ensino de LE, é fazer referência a *práticas de letramento*. A prática de letramento faz referência “ao evento em si, mas também as concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento” (STREET, 2014, p. 147). Assim, a prática de letramento contém ao mesmo tempo o evento de letramento e as práticas de letramento (STREET, 2014, p. 147).

Fumo e Soares (2018) qualificam o letramento próprio à esfera acadêmica como letramento acadêmico autônomo. A prática de escrita acadêmica, segundo os autores, baseia-se na reprodução de gêneros específicos, segundo o padrão e as normas acadêmicas, e em práticas de escrita padronizadas focadas num único padrão que é o da esfera acadêmica. Além disso, o ensino desses gêneros, frequentemente, limita-se somente à estrutura composicional, desvinculado da leitura e de estratégias de enunciação. Conforme os autores explicam, “[e]nsinar apenas a estrutura composicional do gênero não garante que os estudantes se apropriem do conhecimento necessário para funcionarem dentro do universo acadêmico” (FUMO; SOARES, 2018, p. 104), pois o letramento acadêmico limitado somente à imitação de um modelo padrão, sem levar em conta as realidades, os contextos, os acontecimentos e apenas focado na estrutura não pode favorecer a compreensão (FUMO; SOARES, 2018).

A partir das leituras feitas, noto que *letramento* é um termo polissêmico, pois o seu sentido varia de um contexto ao outro. O letramento não se dá apenas em contextos formais de ensino/aprendizagem, mas fora deles também, pois faz parte da nossa vida, nossa sociedade e cultura. Ensinar segundo a perspectiva de prática do letramento implica se afastar do modelo tradicional de ensino de língua, apropriando-se de um modelo que leva em conta

as práticas locais. Como foi destacado acima, segundo Street (2014), o modelo tradicional, que ele chama de letramento autônomo, sendo restrito somente à escrita, é afastado do contexto ou das realidades locais, então não leva em conta os contextos atuais dos aprendizes. Isso torna os aprendizes incapazes de desenvolver habilidades com que poderiam melhor inserir-se no contexto social.

As práticas sociais, além de serem diversas, fazem parte de nosso cotidiano, assim como do cotidiano dos aprendizes. Sendo assim, é muito necessário incluir essas práticas no meio escolar de forma geral e particularmente no DEILA/Português, para formar os aprendizes como cidadãos. Como exemplo de práticas sociais de escritas e leituras, os autores consultados incluem: ler um livro para a escola; pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar; orientar-se pelas placas quando está dirigindo; ler a bula de um remédio; fazer de conta que lê uma história, mesmo que ainda não seja alfabetizado; compor uma música com os amigos; ler o resumo das novelas na revista; fazer uma lista de compras (LEITE; BOTELHO, 2011, p. 2); escrita, numeração e processamento de documentos (KIRSCH; JUGENBLUT, 1986 *apud* STREET, 2014, p. 147-148); letramento para o conhecimento, letramento para a autoexpressão, letramento para fins práticos, letramento para debate público (GRIFFIN, 1990 *apud* STREET, 2014, p. 147-148); o letramento da *Maktab*⁶⁶, o letramento escolar e o letramento comercial (STREET, 2014, p. 148); o ensino nas salas de aula, as notícias na TV, as refeições em família e as consultas médicas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 225).

Espera-se que, num ensino guiado pela perspectiva do letramento ideológico, o aluno não vá ler por ler, mas ler de forma crítica e reflexiva, buscando a compreensão, pois, lendo dessa forma a mudança social poderá acontecer na vida dele. Ler de forma crítica e reflexiva implica construir “um juízo apreciativo, seja do ponto de vista estético (obra de arte), seja do ponto de vista lógico (raciocínio), seja do ponto de vista intelectual (filosófico ou científico)” (JAPIASSU, 1991 *apud* ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672). Por isso, o leitor não deve limitar-se a entender o texto, mas ir além, buscando o todo que abrange o texto lido.

Ler de forma crítica e reflexiva pode fazer com que o aluno “tenha respostas para o mundo e para o que está acontecendo ao seu redor” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672). Segundo Arana e Klebis (2015), a leitura crítica e reflexiva permite ao aluno construir a sua

⁶⁶ *Maktab*, também chamado de Kuttāb, (árabe: "escola"), escola primária muçulmana. Até o século 20, os meninos eram instruídos na recitação do Alcorão, na leitura, na escrita e na gramática nos *maktabs*, que eram os únicos meios de educação em massa. O professor nem sempre era altamente qualificado e tinha outras obrigações religiosas, e o equipamento de um *maktab* era geralmente simples. Durante o século 20, as escolas primárias apoiadas pelo governo tenderam a suplantiar o *maktab* nos países muçulmanos. Cf: <https://delhipages.live/pt/estilos-de-vida-e-questoes-sociais/educacao/maktab> Acesso em: 01/07/2022.

subjetividade, posicionar-se no mundo a partir das novas ideias que lhe permitirão ter um ponto de vista, ou seja, uma opinião própria relativa ao assunto do texto que leu. Além disso, traz consequências sociais na vida do indivíduo leitor, pelo fato de que o indivíduo pode “descobrir um mundo novo fascinante”, “desenvolver capacidade intelectual crítica e criatividade em relação ao seu próprio meio e meio externo”, “estar ativo e disponível em desenvolver novas habilidades, novas ideias [e despertar] a curiosidade” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26671).

A leitura crítica e reflexiva não permite somente ao leitor desenvolver habilidades no meio acadêmico, mas também fora dele, fazendo-o ter “uma visão ampla do mundo onde [...] pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672). O indivíduo, ao ler um texto, pode relacioná-lo com a sua realidade, criar uma interação entre o texto lido e a sua realidade ou sua experiência. A partir disso, ele pode questionar ou problematizar alguns aspectos mais relevantes da sua realidade, objetivando trazer reformas. Especificamente no processo de ensino aprendizagem do PLA, a prática de letramento pode ser trazida como política, a fim de favorecer a inclusão social do aprendiz a partir de um projeto político de ensino.

2.4.3 Proposta de ensino de abordagem crítica de letramento

Como abordagem política de letramento Street propõe abordagens qualitativas, tais como a abordagem etnográfica, pois é a perspectiva etnográfica que nos permite ver e ouvir o que os próprios participantes fazem e seus significados sociais locais (STREET, 2014, p. 191). O ensino de prática de letramento segundo a abordagem etnográfica implica que docente e discente tenham papéis bem definidos, mediante elaboração de um projeto de ensino orientado por uma perspectiva crítica do letramento.

2.4.3.1 A abordagem crítica do letramento

A abordagem que se usa durante o ensino de prática de letramento é a abordagem crítica, ou Letramento Crítico (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Mattos e Valério (2010) comparam e contrapõem a abordagem do Letramento Crítico (LC) ao Estudo Comunicativo (EC). Segundo eles, essas duas abordagens são diferentes de ponto de vista tradições teóricas pois são oriundas de áreas diferentes e têm objetivos diferentes, mas compartilham conceitos e preceitos mais básicos, e são complementares, já que se relacionam quando nos referimos a

alguns princípios e conceitos didáticos. Primeiro, de ponto de vista de teorias tradicionais, segundo os autores, o LC, oriundo da Teoria Crítica Social, é uma abordagem revolucionária e tem como objetivo a transformação social do sujeito a partir da aprendizagem da língua. Quanto ao EC, surgiu como resposta para complementar a abordagem tradicional, que tem limites, pelo fato de não levar em conta a comunicação intercultural, elemento essencial para a integração do ensino e do aluno de LE no mundo global. No entanto, essas duas abordagens veem a língua como recurso dinâmico para criar significado, mas o Letramento Crítico, particularmente, enfoca-se na dimensão sócio-histórica desses significados (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

Entre os conceitos e preceitos que compartilham essas duas abordagens, Mattos e Valerio (2010, p. 140) destacam o protagonismo do aprendiz e a centralidade da heterogeneidade. O protagonismo do aprendiz significa que o aluno está no centro da aprendizagem, participando de maneira ativa, pois o docente lhe dá essa possibilidade. Ambos, LC e EC, levam o aluno se apropriar-se do seu próprio processo de aprendizagem, mas com estratégias diferentes. O EC, nesse processo, leva o aluno a exercitar sua cognição, pois leva em consideração os esquemas mentais trazidos pelo indivíduo e lhe impõe como necessidade pedagógica que viabiliza o processo de aprendizagem. Quanto ao LC, nesse processo, conduz o aluno para a reflexão crítica acerca da sua cultura e cotidiano, levando-o, assim, ao questionamento da sua condição. As autoras consideram então o LC e o EC abordagens construtivistas, pois visam ambos à construção do conhecimento a partir do que o aprendiz traz. O LC, vendo o aluno como sujeito sócio-histórico portador de bens culturais vai construir o ensino a partir desses aspectos culturais. Quanto ao EC, tendo como necessidade a cognição do aluno, vai partir do conhecimento prévio que ele tem. A partir desse fato, as autoras vão deduzir que essas duas abordagens são centradas sobre a heterogeneidade, pois não se limitam somente à aprendizagem da língua, mas vão além, construindo conhecimentos a partir de outros conhecimentos, outras fontes, que são aqueles do aluno.

Para explicar melhor a centralidade da heterogeneidade das duas abordagens, Mattos e Valério (2010), justificam essa heterogeneidade a partir dos elementos seguintes:

A percepção da coexistência da diversidade cultural que encontra expressão em sistemas linguístico-culturais distintos nas comunidades de fala, tanto aquelas da língua materna quanto as da língua estrangeira; o relacionamento das formas-padrão apenas aos contextos nos quais é utilizada; e o contato do aprendiz com sistemas alternativos também das comunidades de fala da língua-alvo (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 141-142).

Quanto aos princípios e conceitos a partir de que se relacionam o Letramento Crítico e o Estudo Comunicativo na área didática, Mattos e Valerio (2010) destacam os seguintes elementos: o ensino baseado em gêneros discursivos, a procura de autenticidade, o multiletramento e a consciência linguística, que são elementos essenciais na produção de material didático. Segundo os autores, o gênero discursivo supre as demandas do EC e do LC ao mesmo tempo, pois contempla o contexto sociocultural e a competência linguística, que são objetos do EC; e também tem um caráter ideológico, que é o objeto do LC.

Segundo Mattos e Valerio (2010), as duas abordagens buscam autenticidade no processo de seleção de material didático. O EC considera um material autêntico quando tiver a possibilidade de preparar o aprendiz para lidar com situações reais de comunicação. Já o LC considera textos autênticos os que permitem ao aluno compreender a ideologia e as regras socioculturais, discursivas e linguísticas de diferentes substratos sociais em diversas situações. Falando do multiletramento, os autores fazem referência a uma diversidade de práticas oriundas dessas duas abordagens neste mundo globalizado, através da comunicação multimodal. Segundo os autores, textos serão aprendidos não somente em formato escrito, mas por meio dos elementos multimodais. Nesse processo, o EC vai favorecer o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos através dos gêneros digitais na cultura alvo, enquanto o LC vai favorecer a inclusão do indivíduo nesse mundo.

Enfim, como último elemento que relaciona essas duas abordagens, Mattos e Valerio (2010) destacam a consciência linguística. Trata-se, segundo os autores da estratégia usada por cada abordagem para a aprendizagem da língua. Com efeito, ambas abordagens usam como estratégias a reflexão e a metaconversa. O EC leva o aluno a ser consciente dos conhecimentos mentais, linguísticos que tem, enquanto o LC leva o aluno a ter consciência do que está além do linguístico, ou seja, ter consciência do não dito. Nesse sentido, Silvestre (2015, p. 68) destaca que, nas práticas de letramento que entendem a língua como discurso, não se ensina-aprende um código, mas sim “discursos” ou “palavras-mundo” construídas pelo uso social da língua, um sistema complexo de produção de sentidos que constrói significados em práticas ideológicas. Consequentemente, conhecer é elaborar sentidos, interpretações, perspectivas, relacionando-as umas às outras criticamente, e não apenas codificar e decodificar.

A abordagem Crítica do Letramento vai além do texto, além da escrita, permitindo que o aprendiz reaja de forma crítica, pensando “por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações significativas” (MOTTA, 2008, p. 14), a partir das quais ele pode inserir-se socialmente, desenvolvendo habilidades, e contribuindo na transformação da

sociedade por uma “ação de intervenção” (MOTTA, 2008, 14), ao contrário do ensino comunicativo, que favorece apenas a competência linguística, sem garantir que o aprendiz possa inserir-se socialmente.

2.4.3.2 Agentes, agência de letramento e seus diferentes papéis

Além da abordagem crítica, fazem parte da prática de letramento as agências e os agentes de letramento. Segundo Moraes (2017, p. 53) as agências e os agentes de Letramento têm papéis bem definidos no processo de prática de letramento. De um lado, referindo-se às agências como “instituições sociais nas quais os sujeitos têm acesso ao letramento e se tornam letrados” (KLEIMAN, 2007 *apud* MORAES, 2017, p. 53), Moraes põe a escola como a agência maior de letramento. Segundo ele, a escola é a principal instituição de letramento em nossos dias, pelo fato de que é ela que tem a responsabilidade

[...] por inserir os sujeitos na aprendizagem formal da escrita e da leitura e por fazer com que eles adquiram níveis elevados de letramentos exigidos pela sociedade para que exerçam seu papel de cidadãos e possam transitar com competência nos diversos contextos letrados” (MORAES, 2017, p. 53).

De outro lado, ao tratar de agentes de letramento, Moraes faz referência ao professor como principal agente de letramento. Para Kleiman, na prática de letramento o professor, como agente, deve ter a capacidade de

[...] articular os interesses comuns aos seus alunos, organizar a turma para a realização de ações conjuntas, decidir sobre o curso das ações, [...] modificar planos segundo o direcionamento das ações, promover eventos socioculturais, interagir estrategicamente com outros grupos sociais e agentes (outros professores, coordenadores e responsáveis dos alunos) e exercer influência nos processos de decisões (KLEIMAN, 2007 *apud* MORAES, 2017, p. 54);

Além disso, ainda segundo Kleiman, cabe ao professor, no papel de agente de letramento,

[...] mobilizar as competências e habilidades dos educandos para que na interação com eles aconteça a emersão de suas experiências e seus conhecimentos sobre materiais escritos prestigiados (como livros, textos etc.), mas também sobre aqueles que fazem parte de suas vivências familiares, religiosas e cotidianas, objetivando ajudá-los a atribuir sentidos e valores à escrita (KLEIMAN, 2006, *apud* MORAES, 2017, p. 54).

Corrêa (2019) destaca que é papel do professor, como agente de letramento, realizar um trabalho de transdisciplinaridade e que, para isso, ele necessita observar o aluno, colocar-se no lugar dele, levando em conta nesse processo suas práticas extraescolares. Isso implica também ir além da disciplina ensinada, recorrendo os outros tipos de conhecimentos, tendo como foco o “objeto de reflexão construído” (CORRÊA, 2019 p. 60).

Corrêa (2019) percebe o letramento como o objeto de ensino. Então, para ele, o trabalho transdisciplinar que deve realizar o professor em torno desse objeto consiste em evitar “a) que os objetos de ensino sejam privados da história que sempre os constitui (evitar a sua descorporificação); e b) que o instrumento didático não ocupe, ele próprio, o lugar do conteúdo curricular e dos objetos de ensino” (CORRÊA, 2019, p. 60).

Segundo o autor, o letramento, visto como objeto de ensino, não se limita somente ao aspecto linguístico, mas, além disso, é visto como o objeto que favorece a socialização do indivíduo. Mas quando ele é ensinado de maneira formal, o ensino “se reduz a uma automatização, e à pura repetição” (CORRÊA, 2019, p. 57), desvinculando o letramento / o objeto de ensino do seu sentido social.

Segundo Firpo e Dornelles (2019), no processo de ensino de letramento, o professor, atuando segundo uma perspectiva transdisciplinar, leva em conta a prática extraescolar do aluno, considerando assim o protagonismo dele. Para os autores, cada aluno é um protagonista no processo de ensino de letramento acadêmico, por ter sempre um conhecimento prévio que deve ser considerado nesse processo para que ele “possa, gradualmente, ir adquirindo as novas linguagens, compreendendo os novos modos do agir, especialmente no que se refere à escrita” (FIRPO; DORNELLES, 2019, p. 70), pois o processo de ensino abre acesso para o “letramento amplo” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

Além do trabalho de transdisciplinaridade, Bautier e Mamede (2019) veem como papel do professor, no processo de ensino de letramento, criar possibilidades para que os alunos sejam protagonistas da sua própria aprendizagem e se incluam socialmente. Segundo as autoras, a escola, sendo uma instituição ligada à cultura de escrita não deve restringir suas práticas somente à escrita como técnica. Mas deve ir além, favorecendo para o aluno a capacidade de raciocinar e produzir conhecimento. Já que não são todos os alunos que fazem essa prática extraescolar, cabe ao professor acostamá-los a ela, desenvolvendo ele próprio o letramento profissional (BAUTIER; MAMEDE, 2019). Isso implica

[...] construir situações capazes de permitir o investimento e a mobilização necessários pelos alunos, mas que saibam também acompanhá-los na realização das atividades de linguagem esperadas. Isso requer mais clareza

sobre os objetivos curriculares, bem como uma análise mais fina daquilo que as diferentes categorias de alunos mobilizam em suas atividades cognitivas e de linguagem (letramento restrito ou amplo, oral de comunicação ou oral de elaboração) (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

A escrita como técnica não deve ser vista como foco do ensino, mas como um roteiro para orientar a aula. No entanto, cabe ao professor elaborar um “ofício” que consiste em “um trabalho de elaboração que possibilita inscrever tanto as interações entre alunos, quanto as atividades relacionadas a documentos ou suportes didáticos, em um programa de ensino/aprendizagem de maneira sistemática” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Segundo os autores, esse trabalho de escrita não deve ser uma ferramenta administrativa, ou meramente responder aos requisitos institucionais, mas sim funcionar como um “instrumento reflexivo e profissional” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

Além de escrever o “ofício”, o professor tem que “ler a aula” para ajudar o aluno. Isso não significa ler por ler, mas ler de forma crítica, ler identificando “indícios pertinentes, tendo em vista os saberes existentes em linguística, em sociologia e psicologia da linguagem e da aprendizagem, para analisar o que está em jogo com os alunos em aula na frequência dos usos do letramento escolar” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Ler assim, segundo uma perspectiva crítica, significa, segundo as autoras,

mobilizar o letramento profissional para analisar as interações que acontecem em sala de aula, identificar o gênero de linguagem utilizado (mais elaborado ou, ao contrário, mais espontâneo e cotidiano) e o papel que cada um assume. Isso permitiria ao professor estar mais próximo do trabalho de cada aluno para analisar a linguagem e a atividade cognitiva e identificar os índices de sua pertinência (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

A prática de letramento implica a responsabilidade da escola de favorecer a produção de conhecimento e o desenvolvimento de letramento profissional da parte do professor. O professor, buscando a transdisciplinaridade e o letramento profissional, admite assim uma postura crítica durante o cenário das aulas (FERRARI, 2018). Segundo Duboc (2012 *apud* FERRARI, 2015), essa postura crítica depende da atitude do docente frente ao currículo. Segundo Duboc,

[a] crítica desejada não se encontra pronta no material didático, no[a] professor[a], nos[as] alunos[a] ou na instituição, mas, sim, na relação que emerge entre todas essas instâncias, cabendo ao[à] professor[a] praticar uma atitude/postura problematizadora nas brechas de sua prática docente, sempre

que as encontrar e julgar relevante (DUBOC, 2012, p. 96 *apud* FERRARI, 2015, p. 71).

A postura é crítica no sentido de que o docente deixa de oferecer a aula de uma forma hegemônica, indo além do material da aula e procurando novos conhecimentos a partir da problematização dos “eventos inesperados” surgidos durante as aulas. Ferrari (2018) defende que seja melhorado o contexto escolar, pela mudança e interrupção do currículo da escola tradicional, pois este está sempre focado na homogeneidade, sem levar em conta os acontecimentos durante o cenário da aula, o que limita o processo de ensino e aprendizagem. Duboc propõe que seja “automaticamente incluída em nossas aulas a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, as quais constituem importantes premissas das teorias pós-modernas” (DUBOC, 2015, p. 217 *apud* FERRARI, 2018, p. 111).

A prática de ensino com base de letramento, que se realiza segundo a perspectiva etnográfica, a fim de levar em conta as necessidades dos aprendizes e produzir conhecimentos, além da abordagem, dos papéis da agência (escola) e agentes (professor e discente) acima destacados, implica a elaboração um projeto pedagógico. Devem constar em um projeto de prática de letramento, segundo Correia (2016, 273), “os participantes e seus perfis socioeconômicos” (CORREIA, 2016, p. 273). Para Barton, Hamilton e Ivanic (2000 *apud* CORREIA, 2016, p. 273), conhecer o perfil dos participantes implica fazer “um diagnóstico através de pesquisas de dados por questionário no que diz respeito à constituição familiar, sociocultural e econômico; vivências com leitura e itens afins, visando traçar um diagnóstico inicial para o delineamento do perfil da turma e do trabalho ali desenvolvido, de forma a se proceder a uma abordagem situada”. Correia (2016) sugere que, a partir de um plano cuidadosamente definido, sejam selecionados os textos “em função do diagnóstico da turma e das necessidades, para os alunos se interessarem e participarem” (CORREIA, 2016, p. 273).

Para o desenvolvimento de um ensino baseado na prática do letramento, Schlatter (2009, p. 14-16) traça uma série de procedimentos e recomendações. Primeiramente, deve-se escolher um tema norteador relevante para nortear as atividades do projeto de acordo com o perfil e as necessidades dos participantes. Também é necessário selecionar textos escritos, áudios e vídeos coerentes com esse tema norteador e cujo gênero “diga respeito a diferentes usos da língua nesse campo temático”. A autora recomenda ainda:

- 1) A partir dos gêneros discursivos selecionados, decidir quais as habilidades que deverão ser focalizadas, sendo que é importante integrar

atividades de compreensão com atividades de produção (partindo do pressuposto de que o desenvolvimento de ambas as habilidades está inter-relacionado). Decidir também quais as funções linguísticas (propósitos de uso da língua) que serão focalizadas;

- 2) Propor perguntas e atividades para “ativar o conhecimento prévio” dos participantes sobre o tipo de gênero a estudar; Leitura e compreensão de textos ou vídeos;
- 3) Propor a reflexão sobre aspectos culturais (o que o olhar do outro revela sobre o meu mundo) e sobre representações do outro e de mim pelo outro; promover a compreensão intercultural;
- 4) Elaborar atividades para a prática de recursos linguísticos de forma contextualizada para que o foco esteja no sentido (e não exclusivamente na forma);
- 5) Propor atividades para além da sala de aula de LE, que envolvam novos usos do que foi aprendido e que possibilitem a relação do que foi aprendido com o mundo do educando e com outras disciplinas do currículo;
- 6) Propor atividades de reflexão sobre a língua e sobre diferentes possibilidades de co-construção de gêneros discursivos, enfatizando a variedade. (SCHLATTER, 2009, p. 14-16).

Segundo Schlatter (2009), cabe ao professor, como agente de letramento, moderar as interações nas atividades, com base em um roteiro, e avaliar as atividades a partir de um conjunto de questões:

As metas foram atingidas ou devem ser retomadas? Quais aspectos devem ser priorizados na avaliação do aluno, do professor, da aula, das atividades, e de que forma? Como avaliar se os objetivos foram alcançados? Como (re)direcionar as atividades a partir desta aula? O que foi aprendido (tema, realidade local, gênero discursivo, recursos linguísticos)? O que não foi aprendido? Por quê? O que mais se quer saber? (SCHLATTER, 2009, p. 16).

Em suma, noto que o processo da prática de Letramento segundo uma perspectiva etnográfica implica uma abordagem a partir de qual se identifique o papel dos agentes (docente e aprendizes) e da agência (escola ou instituição), isto é, uma abordagem crítica do letramento. O Letramento Crítico se diferencia da Abordagem Comunicativa quanto aos objetivos, mas, para a realização de um projeto de ensino de prática de letramento, é essencial fazer referência a Abordagem Comunicativa, já que a língua, além associar a cultura, ideologia e práticas sociais, organiza-se em um sistema linguístico. Porém, em um projeto de Letramento Crítico, o foco não deve ser o conhecimento linguístico, mas sim a ideologia e a cultura associadas à língua, a inserção social do aprendiz e todos os acontecimentos durante a

realização da aula. O Letramento Crítico tem como foco o conhecimento ideológico que a língua traz, a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização, favorecendo a inclusão do indivíduo na sociedade. No processo de ensino segundo uma abordagem de Letramento Crítico, o aprendiz está no centro da sua própria aprendizagem, e as necessidades deles são priorizadas. Isso implica, antes de iniciar o ensino, elaborar um projeto de ensino de Letramento Crítico levando em conta todos esses aspectos.

Nesse sentido, ensinar o português segundo a abordagem do Letramento Crítico na perspectiva etnográfica é muito relevante para o DEILA/Português, pois encontramos muitas necessidades/demandas da parte dos alunos que têm também a ver com as da sociedade marfinense. Isto é, os alunos do DEILA/Português aprendem português e são certificados sem desenvolver as habilidades necessárias para que possam se inserir seja no meio acadêmico, seja na vida profissional. Uma vez que a abordagem do Letramento Crítico, além de ter como foco atender as necessidades dos aprendizes, leva também em conta o contexto local de que eles fazem parte, usar essa abordagem é muito relevante e útil no contexto marfinense, pois trará melhorias na situação desses alunos, assim como para a sociedade marfinense.

3 METODOLOGIA

Cada trabalho prático tem fundamentos teóricos que guiam os procedimentos da sua realização. São esses procedimentos, juntamente com a base teórica, que chamamos de *metodologia*. A metodologia inclui a teoria do tipo de pesquisa a realizar, assim como os métodos ligados a essa pesquisa. Minayo (2002) considera a metodologia como

[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade [...]. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade [...]. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumento claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática [...] (MINAYO, 2002, p. 16).

Essa tese, sendo uma proposta de ensino de PLA para o DEILA/Português, relata um trabalho de tipo etnográfico no qual me tornei parte da comunidade e documentei as minhas próprias experiências, baseando-se em Schlatter e Garcez (2014; 2020). Isso quer dizer que, segundo uma abordagem qualitativa, discutirei essas interações e analisarei os materiais usados com os alunos, objetivando propor uma abordagem de ensino-aprendizagem de PLE/LA. Destacando os métodos e procedimentos que usei para chegar aos resultados desse trabalho, destaco ao mesmo tempo a teoria de etnografia como fundamento desse procedimento, seus princípios, suas implicações na Linguística Aplicada, especificamente na área do ensino-aprendizagem e como se pode realizar esse tipo de trabalho, questões éticas, assim como a realidade da pesquisa relativamente a essas questões éticas.

3.1 TIPO DE PESQUISA: PESQUISA QUALITATIVA

O mundo acadêmico segue a sua evolução através das pesquisas, mas não se trata de qualquer tipo de pesquisa, e sim de pesquisas científicas, realizadas segundo o que se convencionou chamar de *método científico*. No mundo acadêmico, segundo Minayo (2002, p. 17), “entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo”.

Quando a forma de produzir, organizar e interpretar os dados, existem dois tipos básicos de pesquisa: a pesquisa quantitativa, que tem como foco o objetivismo e “dados

matemáticos”, e a pesquisa qualitativa, que tem como foco a “intuição”, a “exploração” e o “subjetivismo” (MINAYO, 2002, p. 23). É nessa perspectiva qualitativa que se desenvolve a etnografia, pois o estudo etnográfico é uma das “formas” de pesquisa qualitativa (LUDKE; ANDRE, 1986, p. 13). A abordagem qualitativa

[...] se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, e atitude, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Bogdan e Biklen destacam cinco características básicas da pesquisa qualitativa:

1. *A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.* Ela supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo;
2. *Os dados coletados são predominantemente descritivos.* O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documento;
3. *A preocupação com o processo é muito maior do que o produto.* O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações;
4. *O “significado” que as pessoas dão as coisas e à sua vida são focadas de atenção especial pelo pesquisador.* Nesses estudos há sempre uma tentativa de capturar a “perspectiva dos participantes”, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas;
5. *E a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.* Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos (BOGDAN; BIKLEN, 1982 *apud* LUDKE; ANDRE, 1986, p. 11-13, grifos no original).

Knechtel (2014) destaca como características da pesquisa qualitativa, os elementos seguintes:

- 1) a ênfase na natureza socialmente construída da realidade;
- 2) a relação entre o pesquisador e o objeto de estudo;

- 3) a ênfase nas qualidades e nos processos, com destaque para a forma como a experiência social é criada e adquire significado;
- 4) a utilização de entrevistas e observação detalhada (métodos interpretativos);
- 5) o estudo de casos específicos;
- 6) a valorização das descrições detalhadas;
- 7) o uso de narrativas históricas, materiais biográficos e autobiográficos. (KNECHTEL, 2014, p. 101-102).

A pesquisa qualitativa, sendo de tipo natural, tem como foco a descrição do processo de ocorrências naturais nas quais estão envolvidos sujeitos, seja a sua cultura, seja o seu costume. O fato de a etnografia ser considerada como uma pesquisa qualitativa se justifica através dos seus princípios e suas características.

3.2 TIPO DE PESQUISA QUALITATIVA DESENVOLVIDO NO PRESENTE ESTUDO: A ETNOGRAFIA

Usada no início pelos antropólogos, a etnografia geralmente é desenvolvida a partir de uma “observação participante”, envolvendo descrições minuciosas de pequenos grupos e de seus padrões sociais e culturais (STREET, 2014, p. 65). A etnografia “é contínua com a vida quotidiana” (VARIS, 2014, p. 5) e tem como objeto a cultura e a análise das suas estruturas (LUCENA, 2015). Segundo André (1995) “para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/cultural” (ANDRE, 1995, p. 36). Nesse sentido, a pesquisa etnográfica no meio educativo que eu faço não abrange todas essas dimensões de práticas escolares, mas sim é mais especificada na dimensão pedagógica, ou seja, a dimensão que compreende as situações de ensino nas quais se ocorre o encontro entre professor, aluno e conhecimento. Segundo André (1995, p. 36), “[n]essas situações estão envolvidos os objetivos e conteúdos do ensino, as atividades e o material didático, a linguagem e outros meios de comunicação entre professor e alunos e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem”.

Falando de vida cotidiana e de cultura como objeto da etnografia, no meu caso, faço referência às ocorrências do dia a dia dentro de uma sala de aula virtual com os alunos da UFHB. Quanto às suas estruturas, faço referência a todos os elementos dentro de uma sala de aula que também contribuem no processo de ensino-aprendizagem, a saber: “a teoria de

aprendizagem” e os “métodos de prática educacional e métodos para avaliar o progresso dos alunos” (WEIR, 1987, p. 223 *apud* FINO, 2008, p. 1). Portanto, no caso desta pesquisa, a etnografia serve para entender as práticas de ensino de Letramento dentro de uma sala do PLA virtual em contexto marfinense, especificamente, na UFHB. Entender a cultura local onde realizei as atividades com os alunos vai implicar demonstrar e explicitar: o processo de realização das aulas com base na abordagem de Letramento; o uso dos materiais com conteúdos de gêneros discursivos; o lugar dos participantes e suas crenças; o meu papel como participante e docente relativo a esse processo de ensino-aprendizagem e na escolha de materiais; e as inovações que esse processo traz.

Cavalcanti e Lopes (1991 *apud* Ferraz et al., 2009) destacam a prática acima destacada, ou seja, a etnografia em meio educativo, tem como base a antropologia pós-moderna. Para os autores, são práticas da etnografia com bases na antropologia pós-moderna que são representadas em sala de aula, em nossos dias. Essas práticas são baseadas na observação (CAVALCANTI; LOPES, 1991) e, como os autores explicam, “[nelas] a observação é feita através da elaboração de notas de campo que vão fornecer os meios para a posterior construção de diários em que o pesquisador-observador procura descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo no contexto de ensino aprendizagem” (CAVALCANTI; LOPES, 1991, p. 138 *apud* FERRAZ et al., 2009, p. 37-38). E como Hall destaca, “toda pesquisa é teorizada, mas não é teoria última com *T* maiúsculo: a teoria é a atividade de teorizar, de continuar pensando, em vez de ponto final da produção de um modelo teórico último” (HALL, 2003, p. 377 *apud* Cavalcanti, 2006, p. 235). Com relação ao pensamento de Hall, Cavalcanti acrescenta que “a armadilha está [...] em aceitar que as teorias se baseiam em crenças e pressupostos subjacentes [...], agindo, porém, como se as teorias fossem uma verdade inquestionável” (CAVALCANTI, 2006, p. 235).

Fazer pesquisa com a metodologia interpretativista, segundo uma perspectiva estruturalista, ou positivista, baseando-se em estereótipos ou em conceitos já existentes pode ser uma armadilha pois as realidades e visões são diferentes de um lugar ao outro, de um pesquisador ao outro (CAVALCANTI, 2006, p. 235). Estamos num mundo globalizado, em plena revolução tecnológica e cheio de incertezas. Então, a pesquisa que tínhamos a realizar deveria sê-lo segundo uma respectiva pós-colonialista. O pós-colonialismo, segundo Cavalcanti (2006) faz referência ao pós-modernismo, sendo “um espaço além do ocidentalismo” (VENN, 2000, p. 43 *apud* CAVALCANTI, 2006, p. 235). Ou seja, trata-se de um espaço que estende a reflexão, afastando-se de concepções tradicionais e vislumbrando

possibilidades de encontrar novidades, desenvolver novos conhecimentos. Segundo Ferraz *et al.*,

[o] pós-moderno faz a tomada de consciência por parte dos educadores. Assim, mesmo estando em um contexto onde prevaleça o modo de pensar positivista (quase todos os contextos escolares brasileiros), o educador crítico pós-moderno é contingencial e agente. Ele não se esquece que há um locus de enunciação, ou seja, não se esquece de que há um contexto e que determinadas metodologias não servem para todos os contextos. A pós-modernidade nos apresenta tais possibilidades ao questionar as grandes narrativas do mundo moderno [...]. Ela tem a difícil tarefa de substituir (1) um cânon por vários cânones (dicotomia uno x múltiplo); questionar o que é verdadeiro e o que é falso, ou, ainda, questionar os critérios pelos quais se chega a essas definições; entender a teoria de uma pragmática multifacetada e entender a paralogia (idéia de dissenso e geração de novos movimentos e afirmações) [...] (FERRAZ *et al.*, 2009, p. 16-17).

As pesquisas, segundo essa perspectiva, devem ter por objetivo questionar conceitos teóricos e metodológico, desde “a descrição da metodologia [até] a análise dos dados e a divulgação dos resultados” (CAVALCANTI, 2006, p. 234).

É nessa perspectiva pós-colonialista que se realiza o estudo de tipo etnográfico que Garcez e Schulz (2015) chamam de pesquisa interpretativa de cunho etnográfico. Como procedimento de metodologia, essa pesquisa interpretativa de cunho etnográfico implica um trabalho de campo. Mas Skågeby (2013) destaca que, antes de iniciar o trabalho de campo, é necessário atentar para algumas perguntas norteadoras da investigação, quando se trata de uma pesquisa baseada em interpretação:

- a) Qual fenômeno podemos visualizar e mapear no campo?
- b) Quais caminhos possíveis para delimitar o problema e categorizar os dados?
- c) Qual experiência que o pesquisador tem na área do problema?
- d) Quais valores se relacionam ao problema quando se analisa o fenômeno? (SKÅGEBY, 2013, p. 410-424 *apud* FERRAZ, 2019, p. 61)

Para Ferraz (2019), é a partir dessas perguntas que se pode iniciar a interpretação dos dados que traz o campo. No meu caso, o campo da realização da pesquisa etnográfica é o DEILA/Português. Porém, estando no Brasil, não poderia realizar a pesquisa de forma presencial. Então realizei a etnografia no meio educativo virtualmente.

O trabalho de campo é o meio que permite ao pesquisador aproximar-se do objeto de estudo e “criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo” (CRUZ NETO, 2002, p. 51). O campo de pesquisa é “como o recorte que o pesquisador faz em termos de espaço representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação” (MINAYO, 1992 *apud* CRUZ NETO, 2002, p. 53). É também o lugar de intersubjetividade, pois, além de ser um espaço, está ocupado por pessoas que interagem (CRUZ NETO, 2002, p. 56). Assim, o campo de pesquisa deve ser compreendido como “possibilidades de novas revelações” e não como lugar para confirmar o que pensamos que sabemos (CRUZ NETO, 2002, p. 56).

O trabalho de campo é muito relevante para a Linguística Aplicada, pois nos permite a partir do “cenário, das ações dos participantes e dos objetos de pesquisa, ver o que é e como se faz educação de qualidade em situação natural, em tempo real, isto é, com as condições que há e nos dias que vivemos” (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 4). O trabalho do campo nos dá a possibilidade de nos aproximarmos das perspectivas de ações concretas e situadas, permitindo:

1. Registrar minuciosamente parte da construção e execução de um projeto político-pedagógico;
2. Viver as cenas acompanhando pessoas com carne e ossos fazendo o dia a dia da instituição de ensino em questão;
3. [...] realizar trabalhos acadêmicos sobre a fala-em-interação de sala de aula, a construção de participação, aprendizagem e do regime de gênero em que isso se dá. (GARCEZ; SCHULZ, 2015, p. 4).

Segundo Varis (2014, p. 2), “a investigação etnográfica sobre práticas e comunicações online, e sobre práticas offline moldadas pela digitalização, tornou-se cada vez mais popular nos últimos anos, com a crescente influência e presença da internet na vida quotidiana das pessoas”. Assim, a partir de trabalhos de alguns autores, observam-se várias nomenclaturas distintas das metodologias dos estudos de interações *online* tais como: “etnografia *online*” (ANDROUTSOPOULOS, 2008); “etnografia virtual” (HINE, 2004), “netnografia” (KOZINETTS, 1998); “Etnografia da Internet” (HAVERINEN, 2015); “Etnografia em Rede Social” (FERRAZ, 2019), assim como a “etnografia digital” (VARIS, 2014; FERRAZ, 2019), usada na presente pesquisa. Segundo Haverinen (2015, p. 80), atualmente, termos como *ciberetnografia* e *etnografia eletrônica* referem-se a paradigmas dos anos 90, e os estudiosos neste campo estão agora utilizando nomenclaturas como *etnografia online*,

etnografia virtual ou *etnografia digital* para se referir a diferentes sítios de campo e abordagens teóricas.

Assim, concordando com Melo e Lopes (2014, p. 550), vejo que, com o desenvolvimento das TICs neste mundo globalizado, adaptar a etnografia ao meio digital torna-se relevante para “atender às demandas da vida atual permeada pelas TICs”. Como os autores explicam, na etnografia em meio digital, “as noções de presença, espaço e temporalidade são transportados para o virtual, constituindo, assim, novas práticas sociais e interações que também nos possibilitam compreender pelas histórias locais o mundo on/off-line” (MELO; LOPES, 2014, p. 551).

Segundo Pink *et al.* (2016, p. 17), a etnografia digital “é a investigação etnográfica num ambiente digital, material e sensorial [e] esboça uma abordagem ao trabalho etnográfico no mundo de hoje”. Varis (2014) destaca que são as plataformas que acomodam as comunicações digitais e as dinâmicas *online* e *offline* permitem a contextualização dessa abordagem. Como exemplo dessas plataformas temos o Facebook, o Google Meet, o Zoom, o Instagram, o Youtube, o Twitter, entre outros. Na presente pesquisa, as plataformas que usei com os participantes foram Facebook e Google Meet. Quanto à contextualização *online* ou *offline* da comunicação, ela é possível graças às tecnologias, tais como o computador que usei e os celulares que os participantes usaram durante as nossas atividades.

Para Ferraz (2019), a etnografia digital tem os mesmos procedimentos básicos da etnografia tradicional, quais sejam: entrar no campo para observar, documentar e, a partir disso, passar a formular as perguntas direcionadoras das execuções da análise. Isso significa que a abordagem da etnografia digital é somente a readaptação da etnografia tradicional ao meio digital (FERRAZ, 2019).

A realização da etnografia num campo digital é possível, além das plataformas e tecnologias, pela internet. A internet é, para Haverinen (2015),

[...] uma mistura complexa de tecnologias e aplicações com infinitas possibilidades, que vão do trabalho às atividades de lazer, da vigilância à anarquia, da imaginação à falta de imaginação. Como tecnologia, a internet, também conhecida como Web, é uma rede de computadores interligados que conectam pessoas (e coisas) globalmente. Como meio para a realização de etnografias, a internet fornece ferramentas, fontes e ambientes de pesquisa. Em outras palavras, a internet pode ser estudada etnograficamente online, offline ou com uma mistura de ambos, dependendo das questões de pesquisa e do próprio tema em si. (HAVERINEN, 2015, p. 80).

A autora destaca que, apesar de ter uma base física composta por computadores e uma estrutura de comunicação, a internet é essencialmente abstrata:

Em termos mais concretos, é uma rede de informação composta pelos dispositivos em nossas mãos, cabos, fios, uns e zeros. Mas o que ele incorpora e medeia são as experiências, emoções, conhecimento, imagens visuais e texto que formulam nosso mundo e como o entendemos. O sentido de lugar e espaço que ela cria é parcialmente criado nos processos de design por meio da própria tecnologia, mas também é muito elaborado por meio linguagem (HAVERINEN, 2015, p. 82)

O estudo de tipo etnográfico aqui proposto, como um trabalho de campo em Linguística Aplicada no meio da educação, ajuda-nos entender práticas de linguagem como produto social, pois examina práticas de linguagem numa escola onde o papel do pesquisador é dar conta dessas práticas de linguagem. A pesquisa aqui relatada cuidou de examinar práticas de linguagem surgidas naturalmente num contexto escolar real – não artificialmente pautadas por uma técnica, metodologia ou racionalidade científica –, de forma a dar “conta do ponto de vista da perspectiva dos participantes” (LUCENA, 2015, p. 70). Investigar e problematizar as práticas de linguagem faz parte dos princípios da etnografia em meio educativo, cujo princípio/objetivo maior é produzir teorias/conhecimentos a partir de dados encontrados reunidos em forma de um relato.

O trabalho de campo, no meio digital, privilegia duas abordagens técnicas para auxiliar o pesquisador a se aproximar dos dados do seu campo: a entrevista e a observação participante online (CRUZ NETO, 2002, p. 56). Para conseguir me aproximar do campo e dos dados, a fim de cumprir o meu papel de linguista aplicada em formação, conforme os princípios da etnografia no meio educativo, procedi da seguinte maneira: Elaborei uma entrevista *online*, requeri o preenchimento de questionário e desenvolvi uma observação participante *online*. Na sequência, explico cada um desses instrumentos.

3.2.1 A entrevista

Gomes conceitua a entrevista como uma comunicação verbal que visa obter informações sobre qualquer assunto (GOMES, 2002, p. 57). Ela pode ser realizada de forma individual ou coletiva e pode ser *estruturada*, que utiliza perguntas previamente formuladas, ou *não estruturada*, modalidade na qual o informante aborda livremente o tema proposto

(GOMES, 2002, p. 58), com eventuais perguntas ou comentários do entrevistador, formulados à medida que a entrevista se desenvolve.

As entrevistas que realizei com os participantes foram feitas em francês de forma coletiva, síncrona (FERRAZ, 2019) e estruturadas por uma lista com oito perguntas:

1. Você poderia se apresentar?
2. Qual o motivo que o levou a aprender do português?
3. Para você, qual é a importância do português na Costa do Marfim e no mundo?
4. Você aprendeu inglês no ensino médio?
5. Em caso afirmativo, como foi a experiência com o processo de ensino-aprendizagem dessa língua?
6. O que você acha do método usado para ensinar as línguas no ensino médio?
7. O que você propõe como uma abordagem satisfatória para ensinar uma língua?
8. O que você gostaria de acrescentar, discutir sobre ensino-aprendizagem de línguas?

As entrevistas grupais tiveram lugar via Google Meet, entres os dias 31 de março e 3 de abril de 2021. Os alunos de Português foram identificados como Grupo I, e os interessados como Grupo II. Destaco que um programa foi estabelecido para as entrevistas de cada grupo, em função da disponibilidade dos alunos.

3.2.2 O questionário

Segundo Kouame (2008, p. 23), o questionário é

[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado. Uma das vantagens do uso dos questionários é a possibilidade de abranger simultaneamente um grande número de pessoas além de possibilitar maior segurança e liberdade aos participantes devido ao anonimato (KOUAME, 2008, p. 23).

O questionário aplicado neste estudo (Anexos 2 e 3) teve por base o que é utilizado com os alunos de EAD da UESC (Universidade Estadual de Santa Cruz), para levantamento do perfil sociocultural dos estudantes⁶⁷. O questionário para o presente trabalho, de função sociocultural econômica e Linguística, foi preenchido de forma livre (em francês e português) por meio do Google Forms e compreende, de forma resumida, o seguinte⁶⁸:

⁶⁷ <http://www.uesc.br/ead/questionariofinal.pdf>. Acesso em: 27-01-2021

⁶⁸ <https://docs.google.com/forms/d/1uCG5i6OIL1rUvaHkA-tzT9pDPwRzvafkInZuaK3N29s/edit>

1. A identificação do participante, que faz referência aos seus dados pessoais, a saber: nome, sexo, nível de escolaridade, lugar de nascimento, procedência (local de origem), situação matrimonial e endereço de residência.
2. As informações relativas ao percurso escolar do participante, a saber: o tipo de estabelecimento em que cursou o ensino médio, a língua em que foi ensinado, a modalidade de ensino que concluiu, o tipo de bacharelado que tem e a sua disciplina favorita no ensino médio.
3. Os objetivos do participante ao aprender português, a saber, os motivos pessoais e profissionais.
4. Perguntas relativas ao curso de português, com a intenção de saber as percepções do participante sobre o ensino de PLA. Nesse sentido, o participante deveria responder as perguntas seguintes: a língua em que gostaria que se fizesse o ensino de PLA, justificando sua resposta; os temas mais importantes a serem trabalhados num curso de PLA; os tipos de textos escritos e orais que gostaria de estudar; os aspectos mais importantes a serem ensinados num curso de português; os aspectos menos importantes num curso de PLA; os aspectos mais difíceis e mais fáceis a aprender num curso de PLA, justificando a sua resposta.
5. O repertório linguístico do participante, a fim de obter as informações relativas aos seus conhecimentos linguísticos. O participante deveria dar as informações seguintes: a língua do seu pai; a língua da sua mãe; a forma com que se comunicava com os seus amigos da mesma idade e com seus pais antes de iniciar o ensino básico quando era criança; a sua língua local; as línguas locais e adicional faladas; a língua adicional aprendida além do que se fala no país dele; a sua maneira de conseguir fazer coisas na vida com seu repertório de recursos linguísticos.
6. O uso das línguas, o que implicava que o participante desse informações sobre as suas práticas de língua. Nesse sentido, ele deveria dar as informações seguintes: a pessoa com que ele mora e a forma como ele costuma comunicar-se em contextos definidos (em família, no meio universitário, na sala de aula, com os seus amigos, no terminal de ônibus, no trabalho, ao fazer compras, na igreja, na mesquita, com a pessoa com quem mora).
7. A imagem do português e atitude dos alunos. Essa parte foi necessária para saber mais sobre as concepção e imagem que o participante tem de uma língua de forma geral e, particularmente, do português. O participante deveria informar os

elementos seguintes: se existe um português bom e ruim, e o que ele reconhece como bom português, justificando as suas respostas.

8. Informações relativas aos pais do participante, visando saber mais sobre a situação social do participante. O participante deveria responder as perguntas seguintes: o grau de escolaridade dos seus pais, ou dos responsáveis por sua criação.
9. Informações sobre o nível de letramento do participante. Ele deveria dar as informações seguintes: se tem livros a sua disposição; o tipo de livro que costuma ler; o número e tipo de livro que lê por período (ano, semana); se está acostumado a assistir filmes; o tipo de atividade em que ocupa o seu tempo, além dos estudos; o seu conhecimento na área de música; a sua religião.
10. As informações econômicas tinham como objetivo saber mais sobre a condição social do participante. Ele deveria dar as informações seguintes: a ocupação do seu pai ou responsável, no caso de ele morar com a família; o tipo de atividade que ele faz além de ser aluno de português; o nome da disciplina que leciona, no caso de ele ser professor; se ele contribui com a renda da família; se ele pretende trabalhar enquanto participar do projeto de Letramento; as horas que dedicaria exclusivamente para participar do projeto.
11. Informações relativas ao domínio de tecnologias. O participante deveria informar sobre: o tipo de tecnologia que dispõe para acompanhar o projeto; a sua frequência de uso da internet; como ele acessa a internet; os motivos de uso da internet; o seu conhecimento relativo aos aplicativos.

3.2.3 A observação participante (online)

Após explicitar quais informações o questionário procurou evidenciar, explico, por fim, os princípios e procedimentos da observação participante, neste caso, *online*. Segundo Ferraz, a observação *online*

[é]o primeiro exercício para a coleta de dados, e se dá sob diferentes técnicas, tais como ingressar e observar os grupos de discussões, os arquivos compartilhados, as mensagens publicadas, os perfis de membros das comunidades e páginas estudadas, e procurar destacar as diversas manifestações sociais que emergem deste campo. A combinação das fontes de dados disponíveis nas diferentes plataformas de redes sociais e/ou de busca é ideal, segundo o autor, para o trabalho dos cientistas que pretendem

investigar a atuação dos atores sociais nas diferentes atividades sociais da internet. (FERRAZ, 2019, p. 61-62).

Segundo Skågeby, são tipos de observações que podem ser empregadas na pesquisa qualitativa *online*:

- a) Observação aberta – onde o pesquisador é participante, integrante e atua ativamente em diálogo e debate com membros da rede estudada.
- b) Observação parcialmente aberta – neste caso, o observador participa da comunidade ou página, mas só se comunica formalmente com os membros e sempre em relação à pesquisa, sem abandonar o papel de pesquisador.
- c) Observação oculta – O pesquisador é integrante da comunidade, mas não se manifesta, lendo ocultamente os fenômenos sociais que vão se desenrolando nas redes sociais (SKÅGEBY *apud* FERRAZ, 2019, p. 62).

Nesta pesquisa, desenvolvi uma observação participante aberta (FERRAZ, 2019), pois fiz parte da comunidade como pesquisadora, desempenhando o papel de docente ou de moderadora de aula. Já que se tratava de atividades escolares e já que estava aprendendo pela primeira vez o ensino de português com base em letramento, preferi, durante as aulas, seguir o roteiro de Schlatter (2009, p. 16-19) para guiar os passos da aula.

Esse roteiro, mostrado aqui de forma resumida, se apresenta como o seguinte:

- Perguntas e atividades para “ativar o conhecimento prévio” dos participantes sobre o tipo de gênero a estudar;
- Leitura e compreensão de textos ou vídeos;
- Atividades sobre os recursos linguísticos do texto ou vídeo estudado;
- Atividades para compreensão de texto ou vídeo respondendo as algumas perguntas;
- Atividades de comunicação oral;
- Reprodução escrita ou oral do texto ou vídeo estudado;
- Atividades de interculturalidade;
- Autoavaliação.

Destaco que, por vezes, em função das realidades locais, fiz algumas improvisações desse roteiro, pois o objetivo era conseguir moderar as interações durante as nossas práticas de letramento. O papel de moderadora no campo virtual, além de me permitir realizar atividades com os participantes, proporcionou-me ter interações pessoais com eles, saber mais

sobre as suas realidades escolares e extraescolares, o que me permitiu entender bem a situações deles. Assim, como Ferraz *et al.* (2009) destacam, o meu papel de investigadora na área digital foi efetuar minha própria pesquisa, e esse trabalho de observação direta foi parte integrante da mesma. Dessa forma, a etnografia apregoa a existência de uma identidade entre sujeito e objeto, sendo o objeto das ciências sociais essencialmente qualitativo. Cabe destacar que todos os dados encontrados durante as entrevistas grupais, o preenchimento de questionário e a observação participante aberta foram registrados nos diferentes grupos Facebook e nas pastas no Google Drive que criei assim como no meu computador.

Segundo Oliveira (2013), a etnografia que se faz no meio educativo não deveria ser uma mera técnica para coleta de dados, mas sim um modo de pensar em produzir conhecimento antropológico na educação a partir de “um processo de construção dos dados, que se dá na intersubjetividade entre o pesquisador e o pesquisado” (OLIVEIRA, 2013, p. 169). Corroborando o ponto de vista de Oliveira (2013), Jung, Silva e Santos (2019) destacam que a etnografia em meio educativo é “um modo de compreender e construir a realidade conjuntamente – em que ‘todos os envolvidos veem o que não se enxergava antes’ [...] – e apresentar isso textualmente” (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 159), o que se pode perceber também como “políticas em ação que atendem a demandas sociais, culturais, econômicas, acadêmicas e pessoais, o que implica tanto nossa participação em contexto quanto o dialogismo constituinte de todo processo de pesquisa, inclusive da escrita do relato etnográfico” (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 146). Enquanto pesquisadora, eu procurei, dentro do campo, construir dados buscando produzir conhecimento a partir dos estranhamentos. Isso implicou que eu desse mais atenção aos detalhes que trazem o campo, pois é isso que torna relevante essa pesquisa (OLIVEIRA, 2013).

Olhar buscando os mais importantes detalhes que poderiam ser relevantes é pensar de forma crítica. Isso me faz compreender que a etnografia é também um modo de pensar com a finalidade de realizar ações políticas, que é produzir conhecimento. Não há como fazer etnografia sem pensar de forma etnográfica, isto é pensar de forma crítica. Isso implica pensar até revelar o que antes não podia ser visto, ter a capacidade de ver o estranho mesmo na situação que nos parece familiar, descrevê-lo e problematizá-lo (ALAOUI, 1997). A produção de conhecimento a partir dos mais específicos detalhes ou estranhamentos que trazem o campo contribui para a inovação. Inovar, no meio acadêmico, vai implicar em primeiro lugar estudar as práticas desse meio de forma crítica e, a partir disso, posicionar-se ou ver o ponto específico que precisa ser melhorado e como pode ser melhorado. Ou seja, estudar essas práticas para ver e decidir sobre como serão inovadoras.

As ações políticas a partir da produção de conhecimento se dão pelo relato ou a escrita etnográfica, a qual favorece também a subjetividade do autor (JUNG; SILVA; SANTOS, 2019). Pois, ao contrário do tipo de escrita acadêmica que nos acostumamos ver, cuja autoria está quase apagada, na escrita etnográfica o autor “constrói a sua presença (ou ausência) no texto, assegurando em termos epistemológicos (mas também, ao mesmo tempo, em termos de poder) a legitimidade do discurso sobre aquele contexto social e cultural a ser representado” (CLIFFORD, 1998, p. 13 *apud* JUNG; SILVA; SANTOS, 2019, p. 151).

A etnografia no meio educativo, como modo de realizar ações políticas, além de contribuir na produção de conhecimento, levando o pesquisador procurar estranhamentos dentro da cultura escolar, leva-o a produzir o documento acadêmico a partir do relato ou da escrita etnográfica e contribui na formação dele como docente. O relato ou escrita etnográfica se dá graças a alguns métodos, entre os quais Garcez e Schulz (2015) destacam dois como muito importantes: a narrativa e a transcrição. Segundo Mehan, são as circunstâncias situadas que qualificam a descrição narrativa como acontecimento sistemático e oferecem as complexas “interconexões entre estrutura social, cultural e interação social, ao mesmo tempo em que [consideram] atentamente a necessidade de reconciliar as dimensões conflitivas e consensuais da aprendizagem” (MEHAN, 1998, p. 264 *apud* GARCEZ; SCHULZ, 2015). Garcez e Schulz (2015) afirmam que nem todas as ocorrências são descritas, mas somente aquelas que parecem relevantes para produzir princípios / conhecimentos.

Garcez, Bulla e Loder (2014) destacam outros métodos de escrita etnográfica, como a geração, a segmentação e a transcrição de dados audiovisuais que, para eles, são tarefas centrais. Segundo os autores, esses elementos são “úteis para as pesquisas que envolvem a análise de fala-em-interação” pois têm como fim a “produção de conhecimento ou estabelecer princípios relativos a um campo” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 259). Quanto à produção de conhecimento, segundo os autores, ela se “equaciona com a experimentação”, pois se testam hipóteses “mediante a observação de um fenômeno no qual se interfere em um aspecto, ao mesmo tempo em que se controlam as demais variáveis, buscando, com isso, estabelecer relações seguras de causa e efeito” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 259).

Para Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 260), é necessidade dos linguistas aplicados produzir conhecimentos/princípios/teoria *a partir e sobre* as ações sociais. A produção de conhecimento se faz a partir de geração de dados mediante observações das ocorrências do cenário “ali-e-então”, sem estabelecer relações de causa e efeito, pois as situações mudam e as reações dos autores também são diferentes em função de cada contexto e realidade.

Nesse sentido, o pesquisador deve levar em conta todas as ocorrências: o silêncio, os gestos dos participantes e a sua fala. Como explicam Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 262), “[a] tarefa do pesquisador interpretativo, portanto, é ser tão completo quanto possível no ato de notar e descrever a atividade cotidiana, de modo a identificar a significação das ações para os participantes”. Ainda, segundo os autores, a “observação, participação, registro, reflexão analítica com base nos registros e relato descritivo, narrativo, persuasivo” são necessários (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 261).

Para a geração de dados, enquanto pesquisadora, fiz registros audiovisuais dos encontros sociais “desde a formação do encontro dos participantes até a sua dispersão e encerramento” por meio de equipamento, com o objetivo de conseguir detalhar de maneira minuciosa as ocorrências, como preveem Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 262). Nesse sentido, usamos a expressão *geração de dados* em vez de *coleta de dados*, porque, como destacam os autores “a vida social que nos interessa compreender é em si evanescente e que não pode ser captada integralmente por nenhum aparelho ou método de gravação” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 262).

3.2.4 A transcrição

Uma vez os dados registrados, o passo seguinte foi fazer a transcrição. Sendo a transcrição um processo seletivo que se faz em função dos objetivos do pesquisador, na transcrição dos dados relativos as entrevistas, decidi transcrever as respostas de cada participante em função das perguntas que fiz e das práticas do francês. Tendo esta pesquisa por objetivo propor uma nova abordagem para o ensino de PLA, as perguntas das entrevistas giraram em torno das preocupações dos participantes e propostas feitas por eles a respeito ao método de ensino das LE em Costa do Marfim, esperando-se que as respostas obtidas possam contribuir para as discussões sobre esse assunto.

Nas falas, decidi transcrever os elementos seguintes, que estão relacionados com os pontos específicos que refletem aspectos da abordagem de letramento que usei:

(1) O papel do docente: a prática de letramento profissional que fiz moderando a aula; as leituras que fiz fora da aula; as minhas crenças ao elaborar o material; o modo como busco resolver as dúvidas dos alunos; a minha reação quando os alunos cometem erros e quando eu mesmo erro;

(2) O papel dos participantes: a sua subjetividade, ou seja, a capacidade dos participantes de trazer o seu ponto de vista sobre um assunto, ou de se queixar quando não

compreendem algo ou quando não alcançam a performance esperada; suas práticas de leitura e escrita; suas crenças, queixas e dúvidas; meios que usam para construir suas ideias, para saber quais as práticas de translinguagem podem ser mobilizadas durante a aula; e suas crenças relativas às aulas.

No processo de transcrição, para fazer uma boa segmentação, procurando aspectos relevantes, busquei me aproximar da perspectiva dos participantes, levando em conta as políticas e éticas de transcrição. A transcrição, segundo Garcez, Bulla e Loder (2014), deve levar em conta os aspectos seguintes: a) O modo de transcrição, isto é, o tipo de registro gráfico que se deve usar para transcrever as falas, “ortografia, grafia modificada ou alfabeto fonético” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 268); b) O modo de nomear os participantes: com letras de alfabeto; por categoria institucional (por exemplo, *professor / aluno, médico / paciente, juiz / depoente*); emprego de pseudônimos, escolhendo nome com o mesmo número de sílabas e, se possível, de caracteres do nome real (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 271); c) O registro de “aspectos entonacionais, temporais e de velocidade da produção vocal dos participantes da fala-em-interação social” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 273); d) A multimodalidade da fala-em-interação dos participantes: natureza vocal-auditiva (fala, cadência rítmica, entonação, respiração) e espaço-visual (gestos, expressões faciais, objetos com os quais os participantes estão lidando, posicionamento espacial, aspectos cinéticos – movimentos proxêmicos e espaciais) (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 275).

Heller, Pietikäinen e Pujolar destacam que, nas transcrições, a pontuação convencional é insuficiente, sendo substituída por outros sinais:

O uso das convenções de pontuação da língua escrita é normalmente evitado, porque elas não correspondem, de forma geral, aos padrões entonacionais e rítmicos encontrados na língua falada. Na transcrição, outros tipos de pontuação e sinais diacríticos são usados para representar pausas, silêncios, tom, etc. (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p. 249).

A realização do processo de transcrição pode ser feita por meio de alguns aplicativos gratuitos⁶⁹. Heller, Pietikäinen e Pujolar (2018) destacam que a transcrição pode ser realizada

⁶⁹ “O software Audacity (<http://audacity.sourceforge.net/?lang=pt>) possibilita o tratamento de dados em áudio e vídeo ao mesmo tempo, além da captura de quadros parados. O software gratuito Transana (<http://www.transana.org>) possibilita o trabalho com o vídeo e a transcrição na mesma tela, a vinculação de ambos (empreitada deveras trabalhosa) e a construção de bancos de dados com coleções de fenômenos interacionais. O Elan (<http://www.lat-mpi.eu/tools/elan>), também gratuito e com estrutura para a criação de bancos de dados, permite a criação de transcrições em que cada elemento multimodal pode ser desmembrado em uma linha diferente e vinculado ao vídeo cronologicamente (para exemplo de transcrição construída no Elan, ver Bulla (2007, p. 95)). Por fim, o software CLAN (<http://talkbank.org/CABank/>), utilizado por pesquisadores na área de Aquisição da Linguagem, tem um “modo Análise da Conversa” e, assim, é uma alternativa gratuita de

com auxílio desses aplicativos ou de forma manual. Qualquer que seja a forma escolhida pelo pesquisador para elaborar a transcrição, com ou sem auxílio de aplicativo, ele tem, segundo as autoras, algumas alternativas para registrar as falas:

- Reproduzir o que as vozes na gravação dizem literalmente (como se fosse um ditado), sem nenhum ou com muito pouco detalhe adicional sobre pausas e entoação (isso permite, por exemplo, fazer buscas por palavras).
- Reproduzir textualmente relatos ou interações que incluam indicações sobre algumas das seguintes características: pausas, tom, contornos de entonação, durações, características fonéticas, sobreposição de turnos de fala, gestos, posição, marcação morfológica ou lexical, proxêmica, cenário (este nível é normalmente aquele exigido em material publicado).
- Elaborar material de áudio ou audiovisual cuidadosamente editado, enriquecido com legendas, apontamentos, comentários, etc. (geralmente, feito apenas em pequenos trechos de dados, para apresentações específicas). (HELLER; PIETIKÄINEN; PUJOLAR, 2018, p. 248).

Destaco que, no caso desta presente pesquisa, a transcrição foi feita de forma manual, aproximadamente de acordo com a segunda forma apontada por Heller *et al.* (2018) apresentada acima. Mais especificamente, transcrevi as “ortografias” das falas (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 268), adaptando-me às convenções propostas por Garcez *et al.* (2014, p. 273) e o modelo de transcrição de Dettoni (2008 *apud* SANTOS, 2014). O quadro 2 mostra o conjunto de convenções de transcrição empregado para tratamento dos dados desta pesquisa.

suporte eletrônico para transcrição e análise de dados de fala-em-interação em áudio ou vídeo que adotem as convenções Jefferson e outros procedimentos [...]” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 277).

Quadro 2: Convenções de transcrição empregadas nesta pesquisa

Convenções de transcrição			Exemplos
pala::vra	(dois pontos)	prolongamento do som (maior duração)	de::
palavra	(sublinhado)	sílaba ou palavra enfatizada	Eu digo que a revisão de literatura é a parte onde fizemos a (interpretação)
hh	(série de h's)	aspiração ou riso	eh-heh
[]	(colchetes)	início e fim de falas simultâneas / sobrepostas	[Olá! Bem-vindo aqui! Eu sou Essis, estudante na Licenciatura 3 de português em Costa de Marfim. Estou aqui para falar do bem estar da língua portuguesa.]
+		Pausa mais breve	Você deve + deve dar as razões porque + você está
++		Pausa mais longa	Você deve ++ deve dar as razões
()	(parênteses vazios)	fala que não pôde ser transcrita	Na justificativa falamos só de nosso trabalho do tema () e
(palavra)	(segmento de fala entre parênteses)	transcrição duvidosa	mesmo tempo fazer (desses dessas) crianças futuros e bom
((olha para baixo))	(parênteses duplos)	descrição de atividade não-vocal/ São comentários e esclarecimento do pesquisador	((mexendo a cabeça e sorrindo))
[...]		Trechos suprimidos	[...] a vontade de resolver esse problema

Fonte: Elaborado pela autora com base em Garcez, Bulla e Loder (2014, p. 273) e Dettoni (2008 *apud* SANTOS, 2014, p. 12)

Uma vez que alguns dos participantes destacaram questões muito relevantes e controversas durante as entrevistas e atividades, busquei proteger sua privacidade, respeitando a recomendação de Cavalcanti (2006, p. 238) de “ter cuidado com o impacto que essas transcrições podem ter em relação a imagem [dos entrevistados]”. Assim, substituí os nomes dos entrevistados por pseudônimos por mim escolhidos.

4 PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Este capítulo trata da realização prática do ensino de PLA, com base na abordagem de Letramento e segundo uma perspectiva decolonial ou colaborativa, que consistiu na elaboração de planos de atividades. Os planos de atividades seguiram um processo que implicou primeiramente a escritura de um pré-projeto com planos provisórios de atividades. Depois, obtive um diagnóstico das turmas mediante aplicação da entrevista e do questionário descritos no capítulo 3. A partir desse diagnóstico, estabeleci os planos definitivos de atividades.

O pré-projeto de Letramento (Anexo 4) foi elaborado em quase duas semanas (desde do final de janeiro até o dia 15 de fevereiro de 2021) com a minha orientadora, Prof.^a Maria Inêz Lucena, com base em Faraco (2006), Garcez (2019), Correia (2016) e Justo e Rubio (2013), bibliografia sugerida por ela⁷⁰.

O projeto foi estabelecido, no início, apenas para os alunos da Seção Português, com atividades e planos provisórios, mas foi modificado por conta de algumas realidades encontradas. O projeto, inicialmente, foi elaborado apenas para os alunos de Licenciatura em Português e tinha como objetivo formá-los como futuros docentes. Eu tinha previsto trabalhar com eles em função de seus níveis de estudo, ou seja, trabalhar com cada nível. Mas já que nem todos os alunos conseguiram comparecer nos primeiros encontros, por receio de eu não conseguir realizar esse projeto e cumprir os prazos de minha tese, busquei outra possibilidade de ensino, procurando outro grupo via redes sociais. Consegui achar esse grupo a partir de um anúncio que divulgava uma oferta de curso de português, cujo título era “*Cours de portugais 100% gratuit*”⁷¹.

Tinha começado o projeto com aquele grupo, cujos alunos não faziam parte da Seção Português, quando alguns alunos de Português da Universidade Felix Houphouët-Boigny começaram a se tornar interessados. Já que foram poucos, juntamente com minha orientadora, resolvemos mudar o foco do objetivo deste estudo. Em vez de falar de formação dos futuros docentes, durante o qual iria problematizar os temas mais recorrentes para o ensino de português, preferi propor um exemplo de como se pode desenvolver um projeto de ensino de letramento no DEILA/Português, cujo foco é a minha própria experiência como futura docente. Por fim, em vez de trabalhar apenas com os alunos da Licenciatura em Português,

⁷⁰ A escolha desses autores se deu porque a partir deles consegui entender o conceito de letramento assim como ter orientações a respeito das elaboração e realização do projeto de letramento.

⁷¹ Curso de português 100% gratuito

realizei esse projeto com dois grupos: O Grupo 1 compreende os alunos da Seção Português, enquanto o Grupo 2 compreende alunos que, sem pertencer àquela Seção, estavam interessados em aprender português como língua adicional. Nas subseções a seguir, apresento os perfis dos participantes de forma resumida, os diferentes programas/planos definitivos, as atividades realizadas, assim como os locais de realização.

4.1 PERFIS DOS PARTICIPANTES

Para saber mais sobre o perfil dos participantes, a partir do qual elaborei os planos definitivos, procedi um diagnóstico que aconteceu no período de 31 de março a 10 de abril de 2021. Este diagnóstico consistiu em fazer entrevistas grupais⁷² e preenchimentos de questionário. As entrevistas, assim como o preenchimento de questionários são muito importantes pois permitem ao pesquisador saber mais sobre as “condições específicas em que esses [os participantes] se encontram, suas necessidades, valores, interesses conflitantes, bem como as intenções e possibilidades de mudança; saberes socialmente objetivados sobre o mundo” (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 184). Assim, essas informações obtidas da parte dos participantes me possibilitaram a realização de aulas/atividades que atendessem as necessidades deles. Realizei a entrevista, além do questionário, porque este limita a fala de quem o preenche. Por vezes não conseguimos dar conta de tudo o que pensamos na escrita, sendo necessária a comunicação oral.

4.1.1 Resumo do perfil da moderadora (pesquisadora)

Antes de falar dos perfis dos outros participantes (alunos do Deila e interessados por português), importa destacar de maneira breve o meu perfil, sendo eu multilíngue, nativa da língua francesa e de outras línguas locais que tem o português como língua estrangeira. Apresento esse aspecto do meu multilinguismo através de um retrato linguístico. O retrato é a representação visual de uma silueta humana (SOLOMON, 2002 apud NASCIMENTO, 2020), cujas línguas são apresentadas por diferentes cores.

⁷² Durante as entrevistas grupais, já que havia apenas três alunos de português presentes, realizei a entrevista com os três. Quanto aos interessados de português foram reunidos em grupos de quatro pessoas durante cada entrevista grupal. Durante essas entrevistas, seja com os alunos de português (Grupo 1) ou interessados em português (Grupo 2), quando eu fazia uma pergunta, cada participante respondia a essa mesma pergunta antes que eu fizesse uma outra.

Figura 6: retrato linguístico



Fonte: autora

Ao passo seguinte apresento a interpretação da composição do meu retrato linguístico “com base na observação detalhada da imagem em si, dos elementos e dimensões que o compõe, como formas, tamanhos, padrões de cores etc.” (Rose, 2001 apud Nascimento, 2020, p.12), dialogando também com algumas teorias.

- a. **O bété** está representado pela cor de ouro, na parte da cabeça e também nos dedos de um pé por diferentes razões. Usei a cor de ouro porque o bété é a minha riqueza e sendo minha língua local, faz parte da minha identidade. Escolhi colocar esse recurso na parte da cabeça porque, em primeiro lugar, o considero como o recurso mais importante comparando-o com o cérebro, que é o órgão mais importante do sistema nervoso e que controla o corpo todo⁷³. Pois é a partir dele (o bété) que me identifico como marfinense, penso e reflito a partir dele, é ele que influencia o meu jeito, a minha maneira de fazer, assim como todos os outros recursos que adquiro. Em segundo lugar, a escolha de colocar o bété na parte da cabeça foi porque eu o aprendi de forma inconsciente sem nenhum esforço. Tendo aprendido o bété de forma inconsciente, eu me lembro que falava essa língua quando ia com a minha mãe adotiva na aldeia dela. Por isso, apresentei também esse recurso nos dedos de um pé para apresentar o contexto de deslocamento durante o qual o falava. Agora quase não utilizo mais esse recurso porque os meus familiares sempre me identificavam e continuam me

⁷³ www.google.com

identificando como uma pessoa que não sabe falar a sua língua local. Mas apesar de não falar, eu entendo muito bem esse recurso quando as pessoas falam em beté. Pois em casa (durante a infância e adolescência), nós gostávamos de falar em beté, mas eu sempre respondia em francês, e isso continua até agora. A verdade que o beté é a língua dos meus pais, mas não é a minha língua materna na medida em que

a Língua Materna caracteriza, geralmente, a origem e é usada, na maioria das vezes, no dia-a-dia. A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através do país, e também é frequentemente a língua da comunidade (SPINASSÉ, 2006, p.4-5).

Uma vez que não uso de forma frequente o beté, mas sim o francês, então considero o francês como a minha língua materna ou primeira língua.

- b. O francês** está representado no corpo inteiro (peito e barriga), nos dedos da mão direita, numa parte do pé direito, em cor azul por razões que destaco a seguir. Escolhi a cor azul para compará-lo à água, pois da mesma forma que sendo ser humano não podemos fazer nada sem a água é desta mesma forma que em contexto marfinense não podemos fazer nada sem o francês, pois foi imposto como língua oficial, então é exigido em todas as esferas de atividade humana em Costa do Marfim. O francês ocupando uma grande parte e representado no corpo inteiro (peito e barriga) significa que esse é o recurso que pratico mais do que os outros recursos (com os amigos, na igreja, na universidade, com as redes sociais, no hospital, ...) e o aprendi de forma inconsciente sem nenhum esforço. A partir da representação do francês nos dedos da mão direita mostro que aprendi o francês de forma inconsciente, mas também precisei estudá-lo nas escolas e na universidade, pois o francês sendo a língua de ensino, é também uma disciplina. Enfim, a representação do francês numa parte do pé direito é para mostrar que

falo o francês quando realizo uma viagem, por exemplo, ao interior da Costa do Marfim.

c. **O dioula** está representado em cor de ouro pontilhada no pé direito para mostrar que é um dos recursos mais importante para Costa do Marfim, pois serve para o comércio. Em Costa do Marfim, temos mais de sessenta línguas locais, mas quase todos os povos dessas diferentes línguas usam geralmente o dioula na esfera comercial (especificamente no setor informal e geralmente por pessoas de baixo nível escolar). Eu não pratico esse recurso, mas entendo algumas palavras pois tenho irmãs que falam dioula bem e com quem aprendi a usá-lo de forma inconsciente, além de precisar usá-lo em carros de transporte que apanhava e também no mercado do município de Adjamé.

d. **O inglês** está representado numa parte do braço direito e numa parte do pé direito pela cor preta. Essa representação na parte do braço é para dizer que aprendi o inglês nas escolas, universidade e em alguns gabinetes de línguas. Mas me parece ser a minha “*Bête noire*”⁷⁴ por isso coloquei em cor preta, pois ao contrário do português e do espanhol, passei muito tempo aprendendo o inglês em vários lugares diferentes, além das escolas e universidade, mas sem boa satisfação. Pois apesar de todos esses esforços que fiz, tenho um nível básico. Então acabei por não gostar desse recurso. Mas as vezes tentava falar com meu irmão, sempre ouvia o inglês na minha igreja em Costa do Marfim pois o culto é bilingue, e agora me esforço para cantar em inglês, pois gosto de ouvir as músicas dos(as) cantores(as)

ingleses(as) e entendo algumas palavras e frases. A parte do pé direito pela qual também o represento, significa que usei o inglês em contexto de deslocamento. Isto é, falei o inglês quando estava no voo para o Brasil, pois a minha vizinha

⁷⁴ A tradução literal de “*Bête noire*” é “Bicho preto”. Usamos essa expressão quando não gostamos de uma coisa, ou seja, essa coisa nos assusta ou nos dificulta a vida.

tinha sempre preocupações e falava só em inglês. Falei com dificuldades, mas ela conseguiu entender, pois conversamos muito. Usei também o inglês num hotel em Etiópia onde fiz uma escala durante a minha viagem para Brasil, pois tinha uma preocupação e o pessoal não entendia o francês.

- e. **O espanhol** está representado na parte do braço direito pela cor vermelha pontilhada pois é uma língua que aprendi e gostei muito. Aprendi o espanhol nos colégio e liceu. Gostava de cantar e cantava sempre em espanhol. Falava e cantava só no colégio e no liceu quando estava aprendendo esse recurso. Agora sei ler em espanhol, entendo um pouco quando se escreve e se fala em espanhol.
- f. **O português** está representado pelos dois pés e pelo braço esquerdo em cor vermelha. Usei a cor vermelha para comparar o português com o sangue que é essência da vida, pois o ser humano depende na maior parte do estado do seu sangue (se o sangue estiver limpo, o corpo humano estará em boa saúde, mas se o sangue estiver sujo, sempre o corpo humano terá algumas complicações ou doenças). A essência da vida do ser humano pode ser representada pelo trabalho, pois é graças ao trabalho que o ser humano consegue realizar-se e sobreviver. É assim que eu considero o português, pois é graças a ele que consegui realizar alguns trabalhos que me permitiram sobreviver e vai ser, no futuro, a minha língua de trabalho. A representação do Português no braço esquerdo significa que aprendi o português não de forma inconsciente, mas sim de forma consciente com tantos esforços na universidade Félix Houphouët-Boigny (U.FHB) em Costa do Marfim durante todo o meu percurso universitário. A representação do Português pelos dois pés significa que usei o português em contexto de migração no Brasil, então os pés apresentam o deslocamento. No Brasil, pratiquei o português em casa, com vizinhos, usando as redes sociais, durante as aulas online, no hospital, na igreja, nos supermercado, e mercado e além disso, eu canto em português.

- g. O chinês** está representado pela cor branca do papel ou por nenhuma cor para significar um vazio, pois aprendi o Chinês no Instituto Conficius situado na universidade FHB em Costa do Marfim, durante alguns meses, mas nunca o pratiquei a não ser durante uma festa organizada por esse instituto onde as pessoas fizeram um teatro repetindo palavras que tinham memorizado. Lembro-me de algumas palavras, mas não do sentido delas. As vezes as pronunciava apenas para brincar com essa língua.
- h.** Além desses recursos representados tenho outros repertórios cujos esqueci destacar no retrato linguístico. Adquiri algumas palavras desses recursos graças as minhas amigas encontradas durante os meus percursos escolar e universitário. Esses recursos são: o Iyoruba (língua local do Nigéria), o Baule e o Atié (línguas locais marfinenses), e o Latim que aprendi em primeiro ano de português. Emprego esses recursos as vezes quando falo em francês, seja de forma oral, com pessoas familiares, ou de forma escrita nas redes sociais, e pela maior parte para dizer coisas engraçadas.

4.1.2 Resumo do perfil dos alunos de português (Grupo 1)

Ao me referir à entrevista realizada com os alunos do curso de português, as respostas dos alunos e suas reações durante essa entrevista me deixaram entender que são pessoas engajadas em aprender o português, cientes da sua situação e com capacidade para contribuir na melhoria da sua condição de aprendizes, pois refletem de forma crítica, propondo algumas soluções para melhorar sua condição. Entretanto, parecem não ter plena consciência de seu papel como cidadãos, creditando a maior parte da responsabilidade do sucesso da aprendizagem ao docente e considerando a universidade essencialmente como um lugar de certificação, pois dizem ter como objetivo enquanto alunos, apenas obter um diploma⁷⁵. Isso pode ser devido ao fato de que eles não se sentem agentes do seu processo

⁷⁵Na entrevista grupal do dia 2 de abril de 2021, o aluno Vodié, aconselhando os seus colegas disse: [...] *pour pouvoir vraiment réussir son année académique, il faut avoir des objectifs. [Si] tu n'as pas d'objectif tu ne réussiras rien [...] A partir du moment où tu te retrouves à l'université, dis-toi que tu es venu pour tes diplômes. [...] Si tu te dis que tu es venu à l'université pour avoir tes diplômes et partir, tu réussiras ton année*

educacional, mas sim apenas sujeitos a ele. Parecem ver-se como aqueles que recebem as instruções, mas a quem a universidade e os docentes não dão ouvido, não prestam atenção as suas preocupações e nem abrem espaço para se exprimirem. Apesar disso, sendo alunos de português, eles acreditam conseguir realizar os seus sonhos de viajar ou trabalhar com o português, pois são cientes da importância dessa língua na Costa do Marfim e em vários outros países. Porém reclamam não receber uma formação que possa atender as suas necessidades. Segundo eles, receber uma boa formação implicaria que os professores, levando em conta seu perfil de iniciantes, iniciassem as aulas pelos elementos básicos, especificamente os sons (fonemas) representados pelas letras do alfabeto e a gramática, pois não aprenderam o português no secundário. Além disso, gostariam de que os professores lhes dessem ouvidos, que os ajudassem e encorajassem a praticar essa língua.

Participaram da entrevista apenas três alunos, e o questionário (Anexo 2) foi preenchido por 11 pessoas, três das quais participaram da entrevista. Todos são marfinenses, multilíngues e alunos da Faculdade de Letras da universidade Félix Houphouët-Boigny, especificamente do Departamento de Estudos Ibéricos e Latino-Americano (DEILA), Sessão Português. Além do francês e português, eles aprenderam o inglês, espanhol e alemão. Além dessas línguas europeias que fazem parte de seus repertórios linguísticos e que foram aprendidas formalmente, eles têm suas próprias línguas locais tais como adjoukrou, bété, gouro, agni, baoulé, peulh, abbey, odienneca e attié.

Esses alunos são de origem de zonas urbanas e moram quase a 100 km da universidade Félix Houphouët-Boigny (FHB), com suas famílias, na cidade de Abidjan, na Costa do Marfim. Todos têm a cultura das redes sociais, com poucas habilidades (por exemplo, alguns deles, apesar de usar a internet, não sabem como fazer uso de um serviço de e-mail, tampouco sabem redigir um e-mail). Além dos estudos, os participantes se dedicam a outras atividades, tais como o ensino e o comércio, pois a situação financeira das famílias não lhes permite dedicar-se somente aos estudos.

académique. [...] (grifos meus) (Tradução: [...] para realmente ter sucesso no ano letivo, você tem que ter objetivos. [Se] você não tem um objetivo, você não vai conseguir nada [...] A partir do momento que você se encontra na universidade, diga a si mesmo que você veio buscar seus diplomas. [...] Se você disser a si mesmo que veio para a universidade para conseguir seus diplomas e sair, você terá sucesso no seu ano letivo. [...].)

Os outros concordaram com esse conselho da parte do colega deles. Já em conversa durante a aula do dia 10 de julho de 2021 sobre pesquisa científica, perguntei às alunas presentes a razão pela qual realizamos uma pesquisa científica, e a resposta a aluna Amoin foi a seguinte: *ah! o quê? Por quê? Porque somos no domínio científico. A formação universitária é um domínio científico...quando uma pessoa termina o seu é é como dizer a sua linha de escola de universidade ele deve procurar um documento que mostra que ele tem conhecimentos científicos, ele tem conhecimentos durante a sua formação universitária e essa prova é de fazer de trabalhar sobre um tema e com dados científicos. Para mim é isso. para avaliar a terminação... universitária (grifos meus).*

Quanto aos seus percursos escolares, todos os participantes cursaram o ensino médio em escolas públicas. A maior parte deles cursaram especialidades/séries literárias (Bacharelado Literário A⁷⁶). Outros cursaram como alunos de especialidade polivalente, ou seja, literários e, ao mesmo tempo, científicos (Bacharelado D), e são pessoas que gostam de ler.

A maioria dos alunos querem ser intérpretes, fazer negócios, ser tradutores, professoras ou diplomatas e têm interesse pelos temas seguintes:

- Cultura, sociologia, comunicação, relações internacionais;
- Gramática do português e cultura portuguesa;
- Gramática e conjugação;
- Linguística;
- História dos países de língua portuguesa;
- Gramática portuguesa, ortografia, literatura e civilização brasileira;
- Literatura;
- Tradução;
- Como criar uma empresa;
- Como progredir com a tecnologia;
- Como se realizar com a aprendizagem de português.

Quanto aos seus objetivos pessoais em aprender o português, alguns destacam que aprendem o português objetivando realizar viagens. A maioria dos alunos de português, em vez de falar dos seus objetivos, destacaram apenas que se matricular no departamento de português lhes foi aconselhado por seus familiares e amigos. Alguns entre eles responderam que foi a orientação do governo.

Quanto às suas metas neste projeto de Letramento, os alunos afirmaram que gostariam de aprender como elaborar e-mails, artigos científicos, resumo de textos científicos, artigos de jornal, pedido de bolsa, letras de música e textos científicos. Quanto aos textos orais, afirmaram querer aprender a ler e escrever um discurso, uma canção e uma reportagem. Cabe destacar que, no questionário, os alunos não mencionaram as motivações das suas escolhas sobre os gêneros. Contudo, durante as entrevistas e em conversas privadas que tive

⁷⁶ Na Costa do Marfim, o currículo do ensino médio organiza-se segundo diferentes séries: A, D, C, E. O Bacharelado A é chamado Literário, pois cabe às disciplinas de Letras maior carga horária. Já o Bacharelado D enfatiza tanto as disciplinas de letras (francês, inglês, etc.) quanto das ciências exatas (matemática, ciências naturais), visando a formar alunos polivalentes. Já o Bacharelado C privilegia somente disciplinas de ciências exatas: matemática e física.

com eles via Facebook e WhatsApp, alguns me disseram que queriam aprender e-mail, pedido de bolsa e os textos científicos. Isso lhes seria útil, segundo eles, ao procurar um orientador fora do país e estudar no exterior, em uma universidade brasileira ou portuguesa, por meio de uma bolsa de estudos. Foi a partir dessa argumentação, relativa a apenas algumas escolhas de gêneros entre várias que fizeram, que escolhemos o tema e os conteúdos para nosso projeto, pois, por falta de tempo não poderíamos trabalhar com todas as escolhas feitas por eles/as.

Alguns dos alunos queriam que o ensino de português fosse feito de forma monolíngue, somente em português. Para eles, as aulas monolíngues poderiam acelerar a aprendizagem. Eles destacaram sua preferência pelo monolingüismo em classe pelas razões seguintes:

- Para ser mais conectado com a língua;
- Para melhorar o português e se acostumar à língua;
- Para aprender mais depressa português;
- Para aprender mais rápido a língua portuguesa;
- Porque o português é a uma paixão;
- Porque a formação atual é em língua portuguesa.

Por outro lado, alguns disseram preferir um ensino forma bilíngue, em francês e português. Estes destacaram, entre outras razões, que o ensino bilíngue (francês-português) facilita a compreensão.

De forma geral, os alunos têm uma concepção eurocêntrica da língua portuguesa, segundo a qual existiria um “português bom” e um “português ruim”. Exceto por um aluno, todos os que creem que existe um português melhor dizem que este é o de Portugal. As razões que eles destacaram são as seguintes:

- A língua portuguesa vem de Portugal;
- Porque o maior português é o português falando pelos nativos, quer dizer os portugueses.
- O português falado em Portugal é melhor porque os portugueses são os colonizadores dos outros países.
- O português falado em Portugal é original, sem mistura com outras línguas;
- Porque quero falar de português puro e principalmente o europeu;
- Porque Portugal é o país colonizador desses países que têm o português como língua oficial. É o primeiro que falou essa língua;

- Amor ao sotaque do português de Portugal.

Apenas um dos alunos acha o português de Portugal ruim e considera “bom português” aquele falado no Brasil. Os informantes assim expressam suas concepções sobre o que consideram “português ruim”:

- O português ruim seria aquele português que não respeita a gramática portuguesa;
- O português que se fala na rua nos países lusófonos, pois é um português falado por pessoas que não estudam, pessoas da rua que falam ignorando a gramática;
- O português misturado com outra língua;
- Todas as variedades de português são iguais.

Os alunos querem saber praticar o português em diversos domínios e se inserir na sociedade. Segundo eles, os aspectos mais importantes a serem ensinados num curso de português deveriam ser: falar em diferentes situações de comunicação; compreender diferentes textos orais; a gramática; e a pronúncia.

Os elementos mais difíceis a aprender em português, segundo eles, são: a expressão oral; a produção escrita e a produção oral. Suas diferentes justificativas para essas dificuldades são:

- É preciso conhecer muitas palavras antes de escrever;
- Dentro da produção oral, há o sotaque, o tom da voz e a estruturação das palavras;
- O português é uma nova língua para os alunos do DEILA/Português, então não seria fácil falar;
- Os professores têm diferentes sotaques;
- Sendo francófonos e estando num país francófono, eles encontrariam dificuldades; de conversar em português com um lusófono se não houvesse a conexão internet;
- A produção oral implica ter muito cuidado com a gramática;
- Na Costa do Marfim, a língua portuguesa se fala apenas na universidade.
- A fala exige ter um bom conhecimento da gramática da língua e conseguir conversar de forma fluente;
- Para os principiantes da língua, por vezes é difícil entender sobretudo quando a gente fala de forma rápida.

Levando eu em consideração a principal necessidade de aprendizagem dos alunos, que é inserir-se no mercado de trabalho e na vida acadêmica mediante o português, e

considerando no meu projeto a língua na perspectiva do Letramento, isto é a língua como “sistema socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo, [um sistema no qual] o indivíduo manifesta não só seu conhecimento de mundo, mas também o conhecimento que tem de si; participa das transformações e mudanças no universo social” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 2), escolhi como tema de nossas atividades “Vida acadêmica”. Os conteúdos são alguns gêneros discursivos escolhidos pelos próprios alunos, tais como, e-mail, artigo científico e projeto de pesquisa científica. A partir desses gêneros, os alunos aprenderam outras práticas, tais como: o preenchimento do Currículo Lattes, a criação de um *blog* e a apresentação de um vídeo ao vivo. O *blog* e o vídeo acabaram por servir, ao mesmo tempo, como suportes das aulas.

4.1.3 Resumo do perfil dos interessados em português (Grupo 2)

Durante a entrevista, notei que os interessados por português, tendo interesse pela língua portuguesa, têm conhecimentos sobre a importância dessa língua. Segundo eles, o português é importante na Costa de Marfim e no mundo, nos domínios das relações internacionais e dos negócios. Como os alunos de português, os interessados por português reclamam não estar satisfeitos com a aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino secundário e destacam as suas razões pessoais. Ao contrário dos alunos de português que imputam aos professores a responsabilidade pelas deficiências nos métodos de ensino de língua, os interessados por português responsabilizam o sistema de ensino implementado no currículo marfinense, pois alguns participantes do Grupo 2 são professores de línguas estrangeiras e sabem um pouco mais sobre a realidade de ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas da Costa de Marfim. Assim, tendo maior conhecimento sobre o ensino de línguas estrangeiras, os alunos interessados por português fizeram diferentes propostas para o ensino de português, que giram em torno do desenvolvimento de competências linguísticas da parte do aprendiz.

No Grupo 2, o questionário (Anexo 3) foi preenchido por dez pessoas, das quais nove pessoas participaram da entrevista. Todos são marfinenses, multilíngues, cursando outras áreas (inglês, físico-química e hotelaria). Alguns são professores das línguas inglesa e espanhola.

Além do francês, eles aprenderam o inglês, espanhol, alemão, e além dessas línguas europeias que fazem parte dos repertórios linguísticos deles, eles têm suas próprias línguas locais tais como: bété, gouro, attié, baoulé, abbey, odienneca, dida e attié.

Os participantes do Grupo 2 são, em sua maioria, originários de zonas urbanas. Alguns moram no interior do país (Agnibilekrou, Odienné, Bouaké), mas a maioria mora com suas famílias na cidade de Abidjan. Todos têm a cultura das redes sociais, que usam para fazer pesquisas e leituras. Alguns que são alunos de outras áreas, além dos estudos, dedicam-se a oferecer aulas em domicílio, ao ensino em escolas privadas e ao comércio, porque, como os participantes do Grupo 1, estes também são oriundos de famílias cuja renda não lhes permite dedicar-se apenas aos estudos, sem trabalhar.

Quanto ao percurso escolar, todos os interessados por português cursaram o ensino médio em escolas públicas. Da mesma forma, quase todos cursaram ou estão cursando ensino superior público, havendo somente uma participante do Grupo 2 que cursa ensino superior privado. Como no Grupo 1, a maioria dos participantes do grupo 2 cursaram especialidades/séries literárias (Bacharelado A), enquanto os demais cursaram a especialidade polivalente, ou seja, bacharelados literários e científicos ao mesmo tempo (Bacharelado D). Todos disseram que gostam de ler.

Ao escolher cursar as aulas de português durante esse projeto, os participantes do Grupo 2 visam à profissão de intérpretes ou tradutores e fazer negócios. Desejam que, durante as aulas de português tratemos dos temas seguintes:

- A cultura portuguesa;
- Qualquer tópico de qualquer área que possa facilitar a aprendizagem;
- A vida social;
- Negócios, cultura geral e história.;
- Comunicação;
- A cultura brasileira.

Quanto as suas necessidades para esse projeto de Letramento, eles querem aprender como elaborar um artigo de jornal, texto publicitário, artigo científico e um projeto de pesquisa da tese. Relativamente aos textos orais, querem aprender discurso, canção e reportagem. Cabe destacar que, no questionário, os interessados em português não mencionaram as motivações das suas escolhas sobre os gêneros. Mas isso parece relacionar-se aos seus diferentes perfis, como pessoas que tencionam lecionar português, estudar em país lusófono, viajar, fazer negócios, ou trabalhar como intérpretes e tradutores.

A maioria dos interessados por português disseram preferir que o ensino de português seja feito de forma bilíngue, em português e francês e destacaram as razões seguintes:

- Eles desconhecem a língua;
- A melhor maneira de aprender uma língua é desenvolver o conhecimento da língua que já se tem;
- Os cursos bilíngues facilitarão a assimilação;
- A melhor maneira de aprender uma língua de forma eficaz é ouvi-la sendo falada.

Já aqueles que gostariam que se fizesse a aula de português de forma monolíngue, apenas em português, destacaram as razões seguintes:

- Vai desafiar a aprender melhor
- Esta é a melhor maneira de aprender uma língua

Alguns deles queriam que fizesse a aula de português de forma monolíngue, apenas em francês e destacaram como razão para compreender melhor as explicações.

Quando inquiridos se acreditam que existe um bom português e um português ruim, a maioria dos participantes do Grupo 2 afirmam que não tem nenhuma ideia sobre esse aspecto de português, e um entre eles destaca que a linguagem é para a comunicação, dando a entender que não o valor da linguagem está no uso, não na forma.

Entre aqueles que acham que existe um português bom, a maioria acha que o português de Portugal seria o bom português porque, segundo eles, os portugueses são os iniciadores da língua portuguesa e, além disso, o português de Portugal seria fácil de aprender e compreender. Outros destacam que seria bom português o do Brasil.

Entre aqueles que acham que existe um português ruim, alguns apontaram como ruim o português falado no Brasil, por causa da fonética. Outros disseram que o português ruim seria o português *pidginiser*, isto é, variedades de português que resultam da sua fusão com línguas nativas.

Segundo os participantes do Grupo 2, os aspectos mais importantes a serem ensinados num curso de português deveriam ser: a gramática; falar em diferentes situações de comunicação; e o vocabulário. Para eles, os elementos mais difíceis a aprender em português são a produção oral e a expressão escrita. Pois, alguns afirmam que, escrever e falar numa língua estrangeira não é fácil; é a soma de muito vocabulário, gramática e pronúncia.

Ao contrário dos alunos de português, para os quais as atividades foram planejadas em função das suas escolhas, no caso dos interessados por português, levei em conta seu perfil como pessoas que não tinham nenhuma base em português e que consideravam essencial começar o estudo de uma língua estrangeira por elementos básicos, tais como o alfabeto, a gramática e o vocabulário. Já que os interessados em português se mostravam motivados a

participar desse projeto e já que a maioria não tinha sequer conhecimentos básicos de português, eles necessitavam adquirir alguns conhecimentos iniciais antes que eu pudesse introduzir os gêneros que desejavam aprender. Assim, eu mesmo escolhi começar o ensino com gêneros com que pudesse ensinar-lhes a alfabetização e alguns pontos básicos de gramática e vocabulário. Os gêneros que escolhi para isso foram: perfil pessoal em site de relacionamento, apresentação num *blog* pessoal e Currículo Lattes, e o tema de atividade foi “a identidade”. Decidi começar por coisas básicas e depois ia elaborando atividades com base das escolhas deles. Tentei fazer a alfabetização com práticas sociais, isto é alfabetizar letrando. Começar a ensinar os elementos básicos é muito importante, pois “a maneira mais eficaz e segura de progredir em qualquer atividade é começar com os elementos menores e mais básicos da tarefa em mãos e progredir para os mais complexos, os mais elaborados” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 120).

4.2 PROGRAMAS DEFINITIVOS DAS AULAS DE PORTUGUÊS

Apresento a seguir os programas definitivos para os alunos de português e para os interessados em português.

4.2.1 Programas definitivos das aulas do Grupo 1 (alunos de português)

Quadro 3: Organização da progressão curricular do PLA – Grupo 1

Carga horária	aula de 2h – 2 vezes por semana
Condição física e materiais do contexto de ensino	turma virtual via Google Meet / Grupo Facebook Curso Online
Pressupostos teóricos e diretrizes didático e pedagógicas do PLA/PLE	Uso de linguagem como prática e produto de inserção social, isto é a língua na perspectiva do letramento, como “sistema socialmente construído que fornece formas de perceber e organizar o real, mediador na relação entre homem/mundo” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 2) e um sistema através do qual “o indivíduo manifesta não só seu conhecimento de mundo, mas também o conhecimento que tem de si; participa das transformações e mudanças no universo social” (ALMEIDA; ALMEIDA, 2014, p. 2). O ensino e a aprendizagem do PLA/PLE se realizam numa perspectiva social e situada, por meio de tarefas e projetos pedagógicos, organizados em torno de gêneros discursivos.
Contexto de ensino	PLA da Costa do Marfim e da UFHB (contexto multilíngue)

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4: Temas; gêneros de discurso – Grupo 1

Definição dos temas	Gêneros discursivos	Objetivos
Apresentação do plano de aula Introdução aos conceitos de Letramento A vida acadêmica	– Aula expositiva – E-mail – Currículo Lattes – <i>Blog</i> pessoal – Biografia – Artigo científico – Projeto de pesquisa	Iniciação à abordagem de letramento. Além de favorecer as habilidades linguísticas, comunicativas e favorecer o conhecimento sobre o funcionamento acadêmico do Brasil e Costa do Marfim, esta atividade será uma iniciação à pesquisa científica, especialmente para aqueles alunos que querem se candidatar à bolsa brasileira PEC-PG, mas não estão familiarizados com editais públicos, e ainda pouco familiarizados com a pesquisa e com a elaboração de um projeto de pesquisa, apesar de serem alunos de Mestrado 1 e Mestrado 2.
Conteúdos de texto	Textos disponíveis no espaço Facebook “Curso Online” Dicionário online <i>Linguee Portugais – Français</i> CORREIA, Karoliny. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. <i>Educação & Realidade</i>, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016 Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653625 SOARES, Magda. <i>Letramento: um tema em três gêneros</i>. São Paulo: Autêntica, 1999. Disponível em https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf GARCEZ, Pedro. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. <i>Revista da Anpoll</i>. Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 12-25, jul./set., 2019.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 5: Cronograma da realização das atividades – Grupo 1

Data e duração	Número de participantes	Parte da atividade desenvolvida
9/4/2021 – 46 min	6	conceito e fundamentos de letramento
16/4/2021 – 2h40min	3	vida acadêmica/ e-mail
17/4/2021 – 51 min	6	vida acadêmica/ e-mail
24/4/2021 – 2h02min	2	vida acadêmica/ currículo lattes
25/4/2021 – 1h10min	1	vida acadêmica/ <i>blog</i> pessoal
30/4/2021 – 52 min	2	vida acadêmica, biografia e artigo científico
1/5/2021 – 1h27min	2	
7/5/2021 – 20 min / 17min ⁷⁷	2	
5/6/2021 – 15min31s / 55min36s	2	Projeto de pesquisa
1/5/2021 – 9min45s / 51min43s	1	
12/06/2021	1	
3/07/2021	1	
10/7/2021	1	
17/7/2021	1	
24/7/2021	1	
7/8/2021	2	
14/8/2021	1	
21/8/2021	1	

Fonte: Elaborado pela autora.

4.2.2 Programas definitivos das aulas do Grupo 2 (interessados por português)

Quadro 6: Organização da progressão curricular do PLE/PLA – Grupo 2

Carga horária por cada grupo	aula de 2h – 2 vezes por semana
Condição física e materiais do contexto de ensino	turma virtual via Google Meet / Grupo Facebook
Pressupostos teóricos e diretrizes didático e pedagógica do PLE	Uso de linguagem como ação social; foco de ensino e de aprendizagem numa perspectiva social e situada; ensino realizado por meio de tarefas e projetos pedagógicos, organizados em torno de gêneros discursivos.
Contexto de ensino	PLA da Costa do Marfim (contexto multilíngue)

Fonte: Elaborado pela autora.

⁷⁷ Onde dois tempos forem indicados é porque precisei interromper a primeira gravação e realizar uma segunda, por causa da de problemas na conexão de internet.

Quadro 7: Temas; gêneros de discurso – Grupo 2

Definição dos temas	Gêneros discursivo	Objetivos
Identidade	– Perfil pessoal – Currículo Lattes – <i>Blog</i> pessoal – Vídeo de aula	Alfabetizar letrando. Contribuir na iniciação dos alunos na prática da língua portuguesa, de forma a obter habilidades comunicativas e culturais.
Conteúdo de texto	Textos disponíveis no espaço Facebook “Português e Letramento” Dicionário online <i>Linguee Portugais – Français</i>	

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8: Cronograma da realização das atividades – Grupo 2

Data e duração	Número de participantes	Parte da atividade desenvolvida
10/4/2021 – 1h44min	3	apresentação da abordagem de ensino e aula sobre o alfabeto português
11/4/2021 – 1h53min	2	alfabeto português
17/4/2021 – 1h23min	3	Identidade – perfil pessoal
19/4/2021 – 2h40min	2	Identidade – Currículo Lattes
25/4/2021 – 49 min	1	Identidade – Currículo Lattes
1/5/2021 – 1h54min	1	Identidade – <i>blog</i> pessoal
2/5/2021 – 37min / 21min	1	Identidade

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 LOCAL DE REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES

Como destaquei na introdução, as atividades foram realizadas de forma remota porque nesse período eu estava realizando um intercâmbio na Universidade Federal de Santa Catarina no Brasil, enquanto os participantes estavam em Costa do Marfim. A falta de disponibilidade da parte dos participantes foi o maior problema que encontramos durante essas atividades. Os alunos relataram dificuldades de acesso à internet, falta de recursos para o pagamento do pacote de dados e falta de letramento para uso de alguns recursos digitais⁷⁸. As vantagens dessas atividades remotas foram a facilidade de acesso ao material de curso por

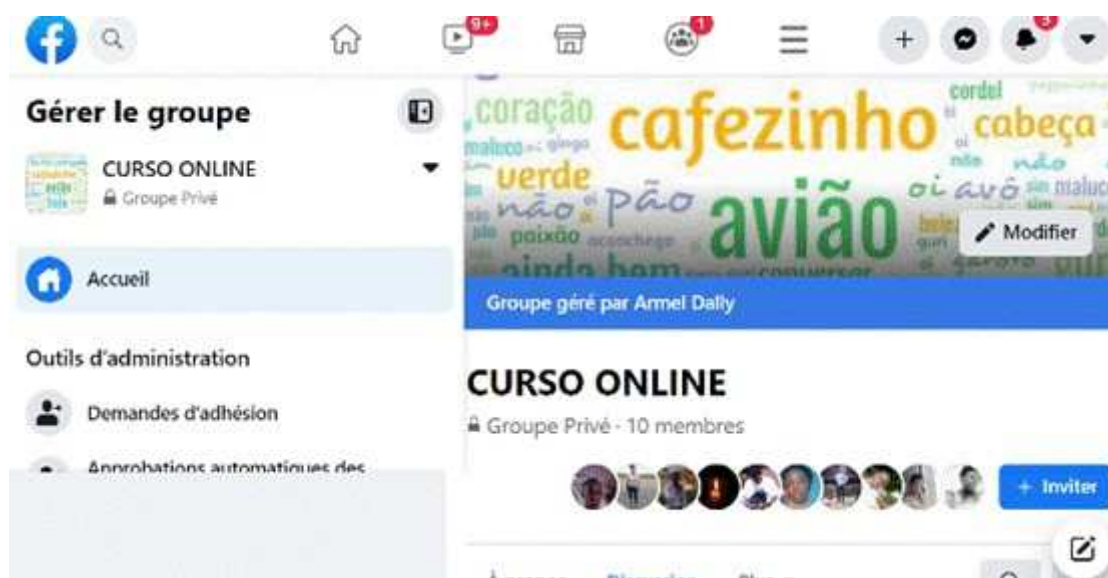
⁷⁸ Muitos participantes do Grupo 2 desistiram no início das atividades, quando começamos as entrevistas grupais, pois não sabiam usar o Google Meet. Tive que ensinar para eles como usar esse aplicativo, além de disponibilizar um vídeo a respeito disso. Mesmo assim, eles não conseguiam usá-lo e acabaram por desistir. Eu própria não tinha outra opção pois precisava realizar gravações e só sabia realizar isso com o aplicativo Google Meet. Foi ao longo do tempo que sozinha eu aprendi e consegui realizar gravações via Facebook. Mesmo realizando as atividades via Facebook, encontramos dificuldades que fizeram com que alguns dos participantes desissem (destaco isso na seção 4.3.1)

links, assim como a participação ativa, através de comentários escritos da parte dos participantes.

4.3.1 Local de realização das atividades com o Grupo 1

O espaço da aula de português (PLA) foi criado na plataforma digital Facebook, em março 2021, e denominado “Curso Online”. Ao longo do tempo de aulas tivemos que mudar de sala virtual, passando a utilizar o Google Meet, já que constantemente encontrávamos dificuldades com a plataforma Facebook. O problema com o Facebook é que, uma vez que uma pessoa saísse da sala por falta da Internet, não conseguia acessar de novo. Isso não acontece com o Google Meet, pois com ele podemos sair e acessar em qualquer momento das aulas. De todo modo, depois das aulas que aconteciam no Google Meet, a divulgação de nossas atividades era feita também em nosso grupo, no Facebook, no espaço “Curso Online”.

Figura 7: Espaço digital de realização de atividades – Grupo 1



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/477303640079300/permalink/554265685716428/>.

4.3.2 Local de realização das atividades com o Grupo 2

O espaço da aula foi o grupo de Facebook denominado “Português e Letramento”, criado em março 2021. Uma vez que os interessados por português não tinham nenhuma noção nessa língua, dividi as nossas aulas em duas sessões: a primeira sessão, que versava apenas sobre a alfabetização, denominei “alfabetizando os interessados por português”; a segunda sessão, sobre as práticas sociais de letramento, denominei “alfabetizando e letrando

os interessados por português”. Não elaborei um roteiro para a aula sobre a alfabetização, pois me baseei apenas em *slides* e no texto que eu mesmo elaborei a respeito disso. Quanto à segunda sessão, as aulas seguiram roteiros que elaborei.

Figura 8: Espaço digital de realização de atividades – Grupo 2



Fonte: <https://www.facebook.com/groups/1421055764896309/permalink/1440105292991356/>.

5 REGISTRO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE PLA SEGUNDO A PERSPECTIVA DE ENSINO COM BASE DE LETRAMENTO

Como já destacado no capítulo introdutório, o objetivo geral deste trabalho é o registro do planejamento e implementação de uma proposta de ensino de PLA com base em letramento. Assim, neste capítulo destaco os pontos específicos e relevantes que refletem a abordagem de letramento e como proposta para o ensino de português no DEILA/Português. Esses pontos são: a) a estrutura das aulas; b) o modo como docentes e alunos podem lidar com um gênero discursivo para favorecer a inclusão social e acadêmica; c) o letramento profissional para a iniciação à língua e a inserção social do aluno iniciante de português; b) o letramento acadêmico para a iniciação à pesquisa para os alunos de português da Licenciatura 3.

As experiências vividas no dia a dia dentro do local do ensino devem ser registradas, pois o registro de experiências é o terceiro princípio da formação pedagógica. Garcez e Schlatter (2017) consideram o registro de informações como princípio e fim para a formação de professores-autores-formadores. Os autores destacam que é relevante o “registro das ações e modos de fazer, tanto as [ações] muito bem-sucedidas quanto aquelas que, mesmo menos bem-sucedidas, resultaram em acúmulo de experiência sobre como (não) fazer” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 28).

5.1 A ESTRUTURA DE UMA AULA COM BASE DE LETRAMENTO SOCIAL COMO DISCIPLINA

Nesta seção apresento, de modo geral, a organização de nossas atividades. A partir da experiência relatada, mostro e discuto como os princípios do letramento podem ser incluídos em um currículo de PLA.

5.1.1 Organização das aulas

Para Nation (2003), “uma abordagem planejada para o desenvolvimento de materiais de vocabulário é muito mais eficaz do que lidar com o vocabulário de maneiras *ad hoc* ou oportunistas” (NATION, 2003, p. 394). Nesse sentido a proposta de letramento, articulada

com o ensino por gêneros pode ser uma boa alternativa para introduzir o vocabulário de maneira sistemática e socialmente significativa.

Na minha experiência, durante as aulas que cursei na UFSC, cada professor, antes de iniciar as suas aulas, informava os alunos sobre a sua abordagem e seu plano de trabalho, para entendermos melhor os objetivos do curso e conseguirmos acompanhar e participar ativamente das aulas. Na prática de letramento, o professor deve levar o aluno a ser protagonista da sua própria aprendizagem, levando-o a entender melhor e conseguir acompanhar as aulas. Isso vai implicar que o docente possa dar “mais clareza sobre os objetivos curriculares, bem como uma análise mais fina daquilo que as diferentes categorias de alunos mobilizam em suas atividades cognitivas e de linguagem (letramento restrito ou amplo, oral de comunicação ou oral de elaboração)” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

Informar para os alunos sobre a abordagem da aula de forma geral e, particularmente, sobre a abordagem de letramento, no meu caso, foi necessário para que eles pudessem ter conhecimentos sobre o processo de nosso projeto. Além disso, já que alguns entre eles davam aulas em domicílio, poderiam usar o letramento como abordagem.

A aula sobre a abordagem do letramento foi uma aula expositiva em português/francês, cujo título foi “Conceitos e fundamentos de letramento” e cujo objetivo foi “iniciação aos fundamentos e conceitos de letramento”. Essa aula que foi realizada em nosso grupo Facebook “Curso Online” e foi composta de duas partes. A primeira parte do material foi uma apresentação Power Point composta de 14 slides (Anexo 5). O primeiro slide apresentava um título e uma imagem; o segundo, o subtítulo e uma citação sobre letramento; o terceiro, o sumário; o quarto apresentava uma lista de perguntas sobre a gramática. Do sexto até o décimo terceiro slide, foi apresentado o corpo do texto, composto de citações de alguns autores sobre a gramática; e o décimo quarto slide apresentava uma lista de perguntas sobre o Letramento. A segunda parte era composta de uma parte introdutória sobre o letramento, com base em alguns autores; imagens sobre práticas sociais; apresentação de exemplos de atividades com a abordagem de letramento e as referências bibliográficas (Anexo 6). Apresentei noções e críticas sobre o ensino baseado na gramática, com base em alguns autores (ANTUNES, 2007; FARACO, 2006; FRANCHI, 2006), com o objetivo de mostrar aos alunos as fraquezas do ensino da gramática e a relevância da abordagem do letramento. A seguir, discutimos conceitos e fundamentos da abordagem do letramento e como pode ser desenvolvida no departamento de PLA na universidade marfinense.

No início, as aulas se realizavam pelos nossos grupos de Facebook “Curso Online”, destinado aos alunos de português (Grupo 1), e “Português e Letramento”, destinado aos

interessados em português (Grupo 2). Mas, devido a alguns problemas técnicos, continuamos as aulas pelo Google Meet. Quanto às conversas com os participantes, estas se realizavam pelo *chat* dos grupos do Facebook, pelo Google Meet e pelos grupos WhatsApp.

Na prática de ensino segundo a perspectiva colaborativa, “os conteúdos são dinâmicos, modulados pela maneira como são organizados, algo que os altera legitimamente, respeitando-os e adaptando-os às situações de ensino e de aprendizagem (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 13-15). Os conteúdos das atividades foram escolhidos em função dos perfis dos participantes, com temas, objetivos, habilidades específicas a desenvolver, assim como roteiros que as vezes nos apoiavam guiando as nossas conversas.

Na prática de Letramento é o roteiro que as vezes orienta a aula. No entanto, cabe ao professor elaborar um “ofício”, que consiste em “um trabalho de elaboração que possibilita inscrever tanto as interações entre alunos, quanto as atividades relacionadas a documentos ou suportes didáticos, em um programa de ensino/aprendizagem de maneira sistemática” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Segundo Bautier e Mamede (2019), esse trabalho de escrita não deve ser uma “ferramenta administrativa, ou respondendo aos requisitos institucionais”, mas sim um “instrumento reflexivo e profissional” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

As atividades realizadas com os participantes foram interligadas. Com os alunos de português (Grupo 1), as atividades desenvolvidas giraram em torno do tema “Vida acadêmica”, pois esse era o interesse dos alunos que estiveram presentes. Dentro deste tema, foi destacado o subtema “um projeto de pesquisa”. Dividi todas as atividades em duas grandes partes. Na primeira parte das atividades, os gêneros estudados foram: *e-mail*, Currículo Lattes e *blog*. Na segunda parte, todas as atividades giraram em torno de como realizar uma pesquisa científica, com o gênero projeto de pesquisa (Anexo 7).

Quanto aos interessados por português (Grupo 2), já que eles não tinham nenhuma base em português, dividi as nossas aulas em duas sessões: a primeira sessão tratava apenas sobre os fonemas representados pelas letras do alfabeto romano em português e foi denominada “alfabetizando os interessados por português”; a segunda sessão tratava das práticas sociais e foi denominada “alfabetizando e letrando os interessados por português”. Não elaborei um roteiro para a aula sobre a alfabetização, pois me baseei apenas em *slides*

que continham letras do alfabeto, assim como atividades de pronúncia e leitura e o texto que eu mesmo elaborei a respeito disso⁷⁹.

Além dessas aulas, durante as quais os participantes tiveram oportunidade para se expressar, havia também sessões de autoavaliação para eles se avaliarem e também avaliar os cursos, assim como fazer algumas propostas, já que a prática de letramento leva em conta as necessidades do aluno (Anexo 10). A reflexão sobre o próprio desempenho é um meio eficiente para o aluno aprender a identificar e corrigir seus erros. O aluno conhecerá suas notas e aprenderá a olhar para trás e investigar os comportamentos que levaram a esse resultado, seja ele positivo ou negativo. Nesse caminho, o papel do professor é essencial. A autoavaliação tem a intenção de possibilitar melhorias e incentivar os alunos a construir e analisar sua aprendizagem, sua forma de pensar, suas responsabilidades, atitudes e comportamentos em prol de uma aprendizagem qualitativa e de uma construção e reconstrução de conceitos sobre si mesmos e seu processo.

5.1.2 Os papéis dos participantes durante uma prática colaborativa com base em letramento

Durante a prática de letramento, o professor deve desempenhar o papel do agente e os alunos os protagonistas (MORAES, 2017). Destaco aqui os pontos que refletem o meu papel assim como o papel dos participantes durante a nossa prática de Letramento.

Em primeiro lugar, eu, desempenhando o papel do docente, **tive que moderar as aulas, criando situações de interações** que favorecessem a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a aula dada, para eles pudessem participar e ser protagonistas da sua própria aprendizagem.

Na sequência, apresento minha conversa com a aluna Nanci, no dia 24 de abril 2021 a respeito ao gênero *blog*:

⁷⁹Os materiais sobre a alfabetização foram três vídeos e dois textos. O primeiro vídeo, cujo título é “Alfabeto – português do Brasil para estrangeiros”, trata especificamente da equivalência letra-som em português. Esse vídeo apresenta as letras do alfabeto, cada uma associada a uma palavra e a seu significado, representado por uma imagem (objeto ou ser vivo). A pronúncia das letras do alfabeto, assim como das palavras é feita de forma lenta. O segundo vídeo tem o título “O que é artigo? | Vídeo Aula de Português | Língua Portuguesa” e trata dos artigos definidos e indefinidos. E o terceiro vídeo tem tema como fonética e fonologia. O primeiro vídeo foi escolhido para iniciar os interessados no sistema de sons do português. Já os outros dois visavam acostumar os interessados ao som da língua, ouvindo sem procurar entender todo o conteúdo. O primeiro dos textos escritos, que eu mesma elaborei, com base em Aquino (2010), tratava de alfabetização. O segundo tratava de aspectos gerais da língua portuguesa: história, características e os acordos ortográficos. O objetivo da leitura desses textos e de assistir aos vídeos era levar os alunos do Grupo 2 a saber mais sobre o funcionamento da língua portuguesa, especificamente a pronúncia e o gênero (masculino/feminino). Na segunda sessão, as aulas seguiram roteiros que elaborei, e foram utilizados materiais sobre os gêneros discursivos perfil pessoal, postagem em *blog* pessoal e Currículo Lattes (v. Anexo 6).

Johouli: *Ok. A que parece essa página?*

Nanci: *hu::m + [...] é um texto que vejo ah sim é:: é uma imagem:: de um árvore, + vejo também:: um texto e:: o título do texto é:: apresentação pessoal do do blog, apresentação pessoal e:: do blog*

Johouli: *Ok. O outro? O que você está vendo? A outra pessoa? Você não consegue ver?*

Nanci: *+ Sim vejo:: a imagem de árvore, uma imagem de árvore e de água, água e árvore, sim e um (texto), e:: hum quoi encore?*

Johouli: *Você já ouviu falar de um blog?*

Nanci: *sim sim já ouvi. Já ouvi. O blog é:: uma sorte, um tipo de:: espaço onde uma pessoa pode dar informações, falar de sua vida:: ou falar de:: um tema particular, é um espaço privado que uma pessoa usa para partilha::r informações.*

A resposta da aluna assim foi bem explícita sobre a questão do blog. No início, os *blogs* eram lugares para as pessoas escreverem sobre as suas atividades diárias. Isso incluía as tarefas cotidianas que seriam, de alguma forma, interessantes para os amigos e para as pessoas próximas. Em 2000, uma mudança tornou as postagens mais dinâmicas. Nesse ano, o Blogger transformou cada post em uma página única. Dessa forma, as pessoas poderiam divulgar uma nota facilmente. Essa inovação foi chamada de *permalink*, nome que permanece até hoje (<https://rockcontent.com/br/blog/o-que-e-blog/> acesso em 03/09/2021)

A resposta da aluna Nanci, baseada em seu próprio conhecimento pessoal, se relaciona com essa explicação achada na internet a respeito à função de um *blog*. Freire (2013) destaca o ser humano como aquele que sempre produz conhecimento a partir de experiência, e os educandos, sendo seres humanos, também têm conhecimentos a desenvolver e a partilhar a partir da sua experiência durante o processo de ensino/aprendizagem que podem ser relevantes para o educador e para a sociedade, porque, a partir deles, o educador pode também produzir conhecimentos/saberes, assim como a sociedade.

A seguir, apresento a minha conversa com os alunos de português no dia 17 de abril 2021 a respeito do gênero currículo. Tinha perguntado para os alunos me dizerem o tipo de currículo que eu estava apresentando para eles. Mas, ao mesmo tempo, a aluna Korotoum me perguntou “Por favor, o que é o currículo?”

Enrique: *o:: o currículo é isso né?*

Johouli: *Sim*

Enrique: *Então o currículo é:: é o que:: a gente chama em francês CV, é isso*

Johouli: *E como se chama Kofi o que é o currículo?*

Kofi: [...] *O currículo é:: um tipo de perdão documento que relata, o que rela relata as coisas, as atividades que uma pessoa fez na sua vida, isto é: as universidades que ele:: onde ele estudou, o:: trabalho os trabalhos que ele fez ou que ele faz, as suas informações pessoais, e esse documento contém também as suas competências seja linguísticas, informáticas e também os seus as coisas que ele gosta isto é o futebol, desporto, desporto, ou:: coisas assim, é uma apresentação:: quase completa da vida de uma pessoa.*

Johouli: *ok*

Kofi: *É isso que se chama currículo*

A seguir, apresento minha conversa com os alunos de português no dia 04 de junho 2021 a respeito do trabalho científico. Tinha perguntado para os alunos sobre os tipos de trabalhos científicos que eles conheciam, objetivando ver se estavam envolvidos com essa prática de elaboração ou leituras de trabalhos científicos.

Johouli: [...] *que trabalho científico você já leu? [...]*

Guéhi: *hum eu ((refletindo))*

Johouli: *E Nanci, e você?*

Nanci: *((refletindo))*

Johouli: *Que trabalho científico você já leu?*

Nanci: *Já leio já li:: o trabalho do senhor Kouassi. O novo, temos um novo professor aqui na universidade e ele escolheu um tipo de trabalho científico que lei.*

Johouli: *Que tipo de trabalho científico que vocês conhecem? [...]*

Guéhi: *Penso que:: é::, penso que:: é::, ((refletindo)) revistas, penso que uma revista pode ser um trabalho científico, também que:: tem também que uma:: tese pode também ser um trabalho científico.*

Johouli: *E você?*

Nanci: *Os livros e também as revistas científicas, e também artigos científicos, como artigos de biblioteca numéricos das universidades.*

Essa parte suscitou muitas reflexões da parte dos alunos, pois “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NÓVOA, 1995 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 185). Por isso é

tão importante investir “[n]a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1995 *apud* SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 185).

Em segundo lugar, **fiquei atenta aos alunos, a fim de que eles pudessem compartilhar as suas impressões** (SCHLATTER; GARCEZ, 2020) no objetivo de produzir conhecimento a partir do que eles trariam. Pois, o processo de educação, segundo uma perspectiva dialógica, não se trata de uma transmissão do saber, mas de “coconstrução” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 17) de saber, pois o saber se produz com base em uma cooperação entre alunos e professores, ou seja, o professor sendo parceiro que leva em conta as perspectivas dos alunos objetivando produzir saberes.

A seguir, apresento minha conversa sobre com os alunos de português durante a aula do dia 01 de maio de 2021 sobre a biografia de Enedina. Depois de fazer perguntas para levar a aluna Nanci a interagir com o texto, fiz perguntas levando a aluna Nanci a trazer o seu julgamento a respeito a história de Enedina e também refletir sobre a própria situação dela. Essa parte teve como objetivo levar a aluna Nanci a refletir para além do texto, além de ser também uma contribuição para a educação dela assim como para todos os outros alunos.

Johouli: [...] Como foi o percurso de:: Enedina?

Nanci: O seu percurso, o seu percurso foi muito difícil, sim muito difícil, porque:: sim muito difícil porque desde a sua infância já trabalhava como doméstica, não é (fácil) esse esse:: trabalho. E depois disso quando ela começou o seu trabalho de engenheira, ela estava confrontado a:: ao julgamento das pessoas brancas que que:: porque ela era uma mulher e:: uma mulher negra, mulher mas também negra então não foi muito fácil para ela.

Johouli: Ok. Como podemos qualificar essa mulher?

Nanci: Penso que:: essa mulher é uma mulher:: muito corajosa, é muito trabalhadora

Johouli: Ela é muito trabalhadora. [...] Enedina é um exemplo para as mulheres, eu gostei muito desta história. Uma mulher trabalhadora numa sociedade onde tem a injustiça. Ela também, ela sofreu muito mas o texto disse que ela tinha um sonho, ela tinha um sonho apesar de todo esse sofrimento ela não desistiu não desistiu e ela conseguiu realizar o seu sonho. Então ela é ela é um exemplo para nós. Temos que trabalhar como Enedina.

Johouli: [...] você vai me dizer o que você notou dessa mulher [...] qual é o exemplo que você notou dessa mulher? Que você não pode esquecer dessa mulher?

Nanci: Eh eh Penso que:: era uma mulher que queria, que teve um sonho e:: como você já disse essa mulher não desistiu. Então posso dizer que guardou guardei é uma pessoa ((refletindo)) que que:: pers persegui persegui:: que perseguiu os seus sonhos, se diz assim? Perseguir?

Johouli: *sim*

Nanci: *que perseguiu o seu sonho, então é uma pessoa que não abandonou os seus sonhos. Então () é uma mulher:: que guardou as suas ambições e que finalmente realizou os seus sonhos.*

A seguir, apresento minha conversa com os alunos de português, no dia 21 de maio, sobre suas impressões acerca do conteúdo de um vídeo. Tinha pedido para a aluna Nanci me dizer o que precisaria para realizar um vídeo. Ela explicou essas características de realização de vídeo em função do que vimos depois de um longo tempo de reflexão. Diante das características de realização de vídeo que vimos, a aluna Nanci complementou a sua própria ideia quando destacou a questão do título e da rede social, e achei isso muito relevante.

Nanci : [...] *Et puis il faut aussi choisir un titre qui accroche, un bon titre, qui donne envie d'écouter, bon, de regarder la vidéo. Et puis :s il faut avoir aussi il faut choisir un bon réseau social, le réseau social en fonction du thème qui t'intéresse, en fonction aussi des personnes que tu veux toucher.*⁸⁰

A aluna Nanci não limitou a sua reflexão apenas ao que vimos juntas, mas sim refletiu de forma crítica. E o que notei pela fala dela é que, na realização de um vídeo, não devemos escolher um título por escolher, pois se for assim poderemos não impressionar nosso público-alvo. Então, na escolha do título, devemos pensar em algo de atraente assim, como na divulgação de um vídeo. Não devemos divulgar o vídeo em uma rede social qualquer, mas sim estudar essas redes, a fim de ver se os diferentes temas recorrentes se relacionam com o nosso tema, para haver chance que as pessoas que acessem aquela rede estejam interessadas por nosso vídeo. A aluna Nanci trouxe-me, assim, um ensino que poderia ser útil para todos. Por isso Freire (2013) destaca que, no processo de educação libertadora, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 2013, p. 69). Segundo Schlatter e Garcez (2020, p. 84), trata-se de “uma troca de experiência entre pares mais e menos experientes, e da reflexão conjunta sobre situações concretas e problemas emergentes da prática”. Numa experiência de educação libertadora, “os participantes menos experientes podem aprender com as experiências e saberes consolidados dos mais experientes, e esses podem aprender com as dúvidas e comentários dos iniciantes” (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 189).

⁸⁰ Nanci: [...] A gente deve escolher um título atraente, um bom título, que dá a vontade de ouvir, assistir do vídeo. E a gente deve escolher também uma boa rede social em função do tema do seu interesse, em função do seu público-alvo escolhido.

A seguir, apresento as impressões dos alunos de português no dia 11 de junho de 2021 sobre o conteúdo do gênero projeto de pesquisa ⁸¹. Eu tinha perguntado para a aluna Nanci sobre o que ela achava da metodologia usada pelo autor no gênero projeto de pesquisa estudado, objetivando ajudá-la a compreender bem o que estávamos a fazer. Além disso, essa pergunta tinha também como objetivo procurar conhecimentos a partir de que poderia explicar essa parte de metodologia de pesquisa aos seus colegas. Pois estávamos realizando uma prática libertadora que é sempre baseada sobre a “percepção” do educando a partir de que se produz conhecimento. É a partir da produção de conhecimento que a educação libertadora permite que consigamos desenvolver a sociedade e tornar-nos pessoas livres (FREIRE, 2013).

Nanci: Eu acho que:: ((refletindo)) é uma metodologia que:: é que é usada aqui usada aqui também porque:: vemos aqui pessoas que:: que querem fazer um trabalho e:: ele vem ((refletindo)) fazem eles fazem ((refletindo)) encher ele fazem encher ((refletindo))

Johouli: Preencher

Nanci: preencher, sim, folhas com muitas questões ((refletindo)) com muitas questões sobre o (papel). Então ela tem uma metodologia que:: parece mesma que:: a dos alunos que estão aqui.

Johouli: Ok Então o que você notou do trabalho dela ao final?[...]

Nanci: Notei que:: ela tem um ela tem trabalho muito muito plane planejado. Ela tem:: uma estratégia uma estratégia já feita pra pra conseguir fazer o seu trabalho. E:: ela se:: ela se baseia-se sobre uma teoria de pesquisa compatível a:: sua linha de pesquisa. Então:: posso dizer que:: ela vai conseguir fazer um bom trabalho porque ela está organizada e:: ela tem ((refletindo)) ela tem meios, meios para conseguir. Então posso dizer que ela vai (pode), ela vai ter sucesso no seu trabalho, porque é um trabalho organizado.

A aluna Nanci, na sua fala, destacou pontos muitos importantes. O primeiro ponto é **“ela tem meios /trabalho muito muito planejado/ ela vai ter sucesso no seu trabalho, porque é um trabalho organizado”**. Assim a aluna Nanci notou os segredos do sucesso na elaboração de um trabalho acadêmico, pois é a partir de um planejamento bem-feito que podemos ter uma visão sobre o que queríamos estudar e procurar meios disponíveis antes mesmo de iniciar o trabalho. Sem isso, seria difícil realizar o trabalho. O segundo ponto que a

⁸¹ O exemplar do gênero projeto de pesquisa teve como tema “Letramentos no multilinguismo: implicações para (re)construção de biografias linguísticas” cujo autor permaneceu anônimo porque, no momento da elaboração deste projeto, devia candidatar-se para o processo seletivo do ano 2017/2018 para o programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Explico com mais detalhes como foi estudado o gênero projeto de pesquisa na subseção 4.3.2.5.

aluna Nanci destacou foi que a autora **“baseia-se sobre uma teoria de pesquisa compatível a sua linha de pesquisa”**, um ponto muito relevante.

Sempre tratando do gênero em estudo, projeto de pesquisa, tinha pedido para a aluna me dizer, segundo ela, como o autor desse projeto conseguiu ter informações que lhe permitiram realizar o projeto de pesquisa, objetivando que a aluna pudesse destacar a importância das referências bibliográficas e leituras. E a resposta da aluna Nanci foi a seguinte:

Nanci: Penso que:: **ela fez uma observação**, depois ela procurou sobre internet, ela também pediu as pessoas e também as:: as seus professores bom! Hum é tudo

Pesquisadora: o que ela fez, é ((refletindo)) ela procurou em algumas referências, é isso.

Já que a abordagem de letramento é uma prática construtivista, pois visa à construção do conhecimento a partir do que o aprendiz traz (MATTOS; VALÉRIO, 2010), complementei a fala da aluna dizendo que, antes de começar a elaboração de um trabalho científico ou acadêmico, precisamos procurar informações relativas a isso. A procura das referências bibliográficas é o primeiro passo. Procurar as informações sobre o assunto que nos interessa antes de iniciar a elaboração do projeto é muito importante, pois é a partir disso que poderemos não somente orientar e delimitar o nosso trabalho, mas também ver a possibilidade da sua realização em função dos dados, pois sem dados não haverá realização do trabalho. E essa procura de informação poderia ser também considerada como **“uma observação”**, como destacou a aluna. Mas não é qualquer tipo de observação, **é uma observação na área de nosso interesse, tudo o que foi dito ou as realidades sobre o assunto de nosso interesse.**

Enfim, sendo o aluno protagonista da sua própria aprendizagem e sendo a aula realizada em função das suas necessidades, **ele deve sempre ter a possibilidade de avaliar o curso e dar contar das suas dúvidas a respeito da aula.** O processo de ensino/aprendizagem que traz mudança para os homens se faz de forma colaborativa, entre pessoas de níveis de conhecimentos diferentes, que refletem juntas sobre situações problemáticas e compartilham suas experiências a partir de que cada um pode aprender do outro (SCHLATTER; GARCEZ, 2020).

Uma vez a aula acabada, perguntava sempre aos alunos sobre o que acharam do material ou da aula, assim como as suas preocupações ou dúvidas. A seguir, apresento a avaliação dos alunos de português no dia 04 de junho 2021 a respeito da aula sobre o vídeo que tratava da noção de pesquisa.

Nanci: *penso que:: essa vídeo:: nos ajudou muito porque dá informações importantes para nós que não sabemos bem o que é o que é uma:: o que é um trabalho científico. Então não tenho dúvidas mas estou feliz porque:: eu eu tive () eu tive informações sobre:: as pesquisas científicas.*

Guéhi: *Penso que esse vídeo:: é uma ajuda muito muito importante porque eu vi, eu aprendi que () hoje eu aprendi que existe muitas formas de:: pesquisas. Existe uma pesquisa:: simples, uma pesquisa científica. E conheço agora que:: uma pesquisa científica se referia à uma método metodologia até:: chega a um resultado muito determinado. Assim este vídeo me ajudou muito muito muito mais.*

Cada um dos alunos achou esse vídeo proveitoso pois, graças a ele, conseguiram ter uma noção sobre o que é um trabalho científico ou uma pesquisa científica. Compartilhei depois com os alunos as minhas ideias a respeito da pesquisa e, para ver se tinham tido uma boa compreensão, pedi-lhes que me falassem de suas dúvidas.

Guéhi: *[...] Será que podemos fazer um uma pesquisa sobre qualquer área de:: de conhecimento, sabendo que eu sou um aluno de português?(Posso) fazer uma pesquisa sobre:: uma questão científica como a economia, sobre a:: leia, pode ser?*

Johouli: *Normalmente você é um um aluno de letras, mas isso vai depender da relevância do seu trabalho. A pessoa que faz a pesquisa tem que conhecer melhor esse, o domínio no qual você quiser fazer a pesquisa[...]*

Guéhi: *tá bom*

A seguir, apresento a Avaliação dos interessados por português no dia 17 de abril a respeito da aula sobre o gênero perfil pessoal. Depois da aula sobre o perfil pessoal, quando perguntei para os alunos sobre as suas preocupações a respeito disso, as respostas dos alunos foram as seguintes:

Kouda: *“J’ai bien aimer l’explication sur la question raciale”⁸². Muito obrigado pelo trabalho.*

Jule : *Moi, sincèrement hein le cours est bien fait, le cours est bien fait”⁸³.*

Esses diferentes papéis dos participantes em nossa prática colaborativa de letramento, que acabo de citar, são muito importantes para o contexto marfinense, pois, além de permitir aos estudantes ter espaço para se expressar, permite-lhes pensar de forma crítica, ser protagonistas da sua aprendizagem, produzir conhecimentos, assim como nos permite a todos ver e ouvir o que os próprios participantes fazem e seus significados sociais locais

⁸² “Eu gostei muito da explicação sobre a questão racial”

⁸³ “Eu, sinceramente a aula foi bem-feita, a aula foi bem-feita ”

(STREET, 2014). Na seção seguinte, destaco os meios que facilitaram a colaboração dos aos participantes pelas interações.

5.1.3. Os canais em que os alunos mais interagiram

Saber mais sobre os meios mediante os quais os alunos interagem pode favorecer a construção de práticas mais colaborativas na produção de conhecimentos. Durante as aulas, era difícil para os participantes, fossem alunos de português ou interessados por português, participar de maneira ativa de forma voluntária. Em geral, eles limitavam-se a responder as perguntas que fazia, enquanto, pelo *chat*, eles conseguiam comunicar-se melhor.

Com os alunos de português, no dia 9 de abril do ano 2021, depois de eu ter explicado a aula sobre os conceitos e fundamentos do letramento, pedi para eles fazerem perguntas se alguém tivesse dúvidas, já que ninguém falava de forma voluntária. O aluno Ivan começou falando apenas avaliando a aula, em vez de falar sobre o que ele tinha entendido ou não.

*Ivan : Moi, je n'ai pas de question mais j'apprécie d'abord l'exposé parce que procuration, je peux dire franchement moi-même ça m'a bloqué un peu l'année passée nous devions aller aux élections je devais faire procuration., je n'avais pas le temps et on m'a dit de rédiger procuration. Et à ma grande surprise tu viens de parler de procuration. Ce qui sous-entend qu'en portugais je vais encore apprendre plus. A travers tout ce que tu as fait comme exposé franchement dis j'ai aimé, j'apprécie bien et je me donnerai les moyens à être tout le temps présent à ton cours et apprendre encore plus parce que franchement c'est ma première fois de voir une personne dévouée, qui cherche aussi à transmettre sa connaissance aux autres. Tout ce que tu es en train de nous expliquer franchement dis c'est ma première fois [...] J'ai aimé, en tout cas ça m'a touché. Moi je te remercie, je n'ai pas de question à poser. Déjà le projet m'intéresse. [...] Puisque personne ne s'intéresse, je souhaiterais que ce projet soit inclus dans le programme des cours comme cela les étudiants se donneront les moyens d'être tout le temps présent parce que si on ne fait pas ça, ils ne seront pas présents franchement dis [...] On pourrait assister à cela et comprendre plus de chose en tout cas, mais personne. [...] Quand les cours vont commencer, il faudrait que ce projet soit le premier objectif du département. [...]*⁸⁴

⁸⁴ Eu não tenho pergunta, mas eu gostei da sua apresentação porque a respeito da procuração, posso dizer sinceramente que isso me causou problema no ano passado quando fomos para as eleições e pelo fato de que não tivesse tempo, me foi pedido redigir uma procuração. E foi uma surpresa ouvir você falar de procuração. O que significa que em português vou aprender ainda mais. Através de tudo o que você apresentou, sinceramente eu gostei e me darei meios para estar sempre presente à sua aula e aprender mais porque é pela primeira vez que vejo uma pessoa motivada, que procura também transmitir seus saberes para os outros. Tudo o que você está nos explicando, sinceramente é a primeira vez [...] gostei, sinceramente isso me agradou. Eu te agradeço, não tenho pergunta. Já tenho interesse pelo projeto [...] já que ninguém se interessa, eu desejaria que esse projeto seja incluído no programa das aulas assim os alunos se esforçarão de estar sempre presentes porque se não for assim, eles não estarão presentes para dizer a verdade [...] A gente poderia participar disso e compreender muitas coisas, mas ninguém [...]. Quando as aulas vão começar, é preciso que este projeto seja o primeiro objetivo do

Quando insisti que os alunos fizessem o resumo do que eles perceberam ou fizessem perguntas, o aluno Enrique acabou por fazer o resumo e perguntas pelo *chat* do grupo de Facebook “Curso Online”, e essas perguntas tinham a ver com a aula.

*Enrique : Selon ce que j'ai compris dans l'exposé il s'agit du concept de "letramento". Et LETRAMENTO C'est l'aptitude à utiliser à se servir de ce que nous apprenons soit à l'école ou à l'université (ce que nous avons étudié) dans notre vie quotidienne, dans la société. Si je ne me trompe !?*⁸⁵

*Johouli : Non non, c'est plutôt : "les pratiques sociales qu'utilise la société. La société représente ces pratiques par l'écrit". Exemple de pratique : le journal télévisé. La société va représenter le journal télévisé à l'écrit par un article de journal. Une personne qui sait élaborer ces différentes pratiques est considérée comme une personne lettrée. Par contre celle qui n'a aucune notion de ces pratiques est considérée comme une personne illettrée quelques soient les diplômes qu'elle aura accumulés. Ces pratiques sont les exigences de la société, ce qui signifie qu'en réalité elles font partie de notre vie quotidienne. Alors c'est plutôt l'école qui devrait nous enseigner cela pour que nous puissions nous insérer dans la société dans laquelle nous vivons en question. Un autre exemple : tu es étudiant n'est-ce pas ? l'université exige que tu produises un jour un article scientifique, un mémoire ; un mini mémoire, un mémoire de Master. Mais tout ça, si l'université ne te forme pas dans ce sens, même si tu désires faire un jour le Master ou le Doctorat, tu ne pourras pas le faire. Pour la plupart du temps l'école en nous formant ne tient pas compte de toutes ces réalités. Aussi quelqu'un pourrait se débrouiller et arriver en doctorat mais si cette personne ne s'habitue pas à participer aux événements scientifiques, à produire des articles, à produire des travaux, cette personne, bien qu'ayant le doctorat, elle sera considérée comme une personne illettrée*⁸⁶.

*Enrique : haaa je vois !!*⁸⁷

*Johouli : Mais ce que je n'ai pas encore compris, c'est comment utiliser tout cela dans notre vie quotidienne ! ???*⁸⁸

departamento [...].

⁸⁵ Para mim, o que eu entendi na sua apresentação, trata-se do conceito de Letramento. E Letramento é a aptidão a usar, a se servir do que aprendemos seja na escola ou na universidade (o que estudamos) em nossa vida cotidiana, na sociedade. Se não estou dizendo errado!?

⁸⁶ Não pelo contrário: práticas sociais que a sociedade usa. A sociedade representa essas práticas pela escrita. Por exemplo: o jornal televisado. A sociedade vai representar o jornal televisado por um artigo de jornal. Uma pessoa que sabe elaborar essas práticas é considerada letrada. Pelo contrário aquela pessoa que não tem nenhuma noção sobre essas práticas qualquer seja os diplomas que ela terá poderia ser considerada como uma pessoa iletrada. Essas práticas são as exigências da sociedade, o que significa que na verdade, elas fazem parte de nosso cotidiano. Então cabe a escola nos ensinar isso para que possamos nos inserir na sociedade na qual vivemos. Um outro exemplo: você é aluno, não é? A universidade exige que você produza um dia um artigo científico, uma monografia, uma dissertação de Mestrado. Mas tudo isso, se a universidade não te formar nesse sentido, mesmo se você desejar fazer um dia o Mestrado ou o Doutorado, não vai conseguir fazê-lo. Pela maior parte do tempo, a escola, nos formando não leva em conta todas essas realidades. Também alguém poderia fazer do seu próprio jeito que pudesse e conseguir ter o Doutorado, mas se esta pessoa não se acostumar participar aos eventos científicos, produzir artigos, produzir trabalhos, apesar de ter o Doutorado, ela será considerada como uma pessoa iletrada.

⁸⁷ haaa entendo!!

⁸⁸ Mas ainda o que não entendi, é como usar tudo isso em nossa vida cotidiana!???

Johouli : *Nous utilisons cela déjà dans notre vie quotidienne. Par exemple : une carte d'invitation ; une affiche publicitaire ; un CV ; un email.... Et tout ça devrait être enseigné à l'école parce que c'est notre quotidien. Normalement quelqu'un qui a été bien formé dans ce sens, n'aura plus besoin d'aller payer de l'argent pour la confection d'une carte d'invitation ; une affiche publicitaire ou pour un CV par exemple. Et il pourrait même en faire de cela une activité en créant un cyber par exemple. La plupart des élèves ou étudiants qui sont restés seulement focalisés sur les enseignements qu'ils reçoivent dans les écoles et universités publiques ne connaissent pas ces choses. Et cela fait qu'ils ne pourront pas s'en sortir dans la vie active après les études. C'est aussi l'une des causes qui poussent la plupart des étudiants des universités publiques à passer les concours. Et par conséquent le nombre de chômeurs est élevé parce que malheureusement on ne retient que peu de personne en ce qui concerne les concours.*⁸⁹

Enrique : *ok merci beaucoup*⁹⁰

Johouli : *Je t'en prie !*⁹¹

Assim, notei que, durante a aula os alunos não conseguiam comentar sobre o assunto tratado, a não ser o aluno Ivan que fez apenas algumas apreciações, apesar de que eu tivesse insistido que eles fizessem perguntas ou resumissem o que eles entenderam a respeito à aula. Mas no *chat* isso foi possível. O aluno Enrique, ao contrário do aluno Ivan, conseguiu no *chat* comentar a respeito do assunto tratado durante a aula. É por isso que Leal (2007) destaca que o gênero *chat* é um outro importante instrumento para o ensino, pois “permite e incentiva uma participação mais acentuada dos alunos do que a participação desses em aulas presenciais”, a partir do bate-papo, que é um dos seus componentes (LEAL, 2007 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 59). Além desse momento’ no qual o aluno Enrique conseguiu comentar sobre o assunto que tinha a ver com a aula, houve outras participações dos alunos pelo *chat*, não de forma voluntária, mas sim depois que eu tivesse feito perguntas.

Ao contrário dos alunos de português, que participaram pelo *chat* apenas quando fazia perguntas para eles ou lhes mandava tarefas, os interessados por português participaram pelo *chat* de forma voluntária. Durante as aulas com os interessados por português, esses respondiam apenas quando lhes fazia perguntas, como os alunos de português. Mas, durante a

⁸⁹ Nós usamos isso já em nossa vida cotidiana. Por exemplo: um cartão de convite, um pôster publicitário, um CV, um e-mail...E tudo isso deveria ser ensinado na escola porque é nosso cotidiano. Normalmente, alguém que é bem formado nesse sentido não vai precisar pagar dinheiro para a gente confeccionar para ele um cartão de convite, um pôster publicitário ou um CV por exemplo. E ele poderia mesmo fazer disso uma atividade criando uma loja informática por exemplo. A maior parte dos alunos que se limitaram apenas aos ensinamentos que receberam nas escolas e universidades públicas não conhecem todas essas coisas. E isso faz com que não possam se realizar na vida ativa depois dos estudos. É também uma das coisas que levam a maioria dos alunos das universidades públicas se candidatar aos concursos públicos. E em consequência o número de desempregados é mais elevado porque infelizmente a respeito aos concursos públicos, a gente seleciona poucas pessoas.

⁹⁰ ok muito obrigado

⁹¹ De nada!

nossa aula sobre “a criação de um *blog*”, quando disponibilizei no grupo Facebook um dos vídeos da Prof.^a Marcia sobre “como iniciar uma conversa em português”, dois entre eles comentaram esse vídeo no *chat* de forma voluntária. O interessado Bob, que participou apenas uma vez numa das aulas, disse: “*c’est vraiment interessant. J’ai aimé la vidéo.*” Quanto ao interessado Kouada, ele me externou parte de suas preocupações e conseguiu lhe responder. A seguir, apresento nossa conversa :

Johouli : *Il existe des villes dont les noms sont suivis d’article mais pour la majorité elles ne sont pas suivies d’article (a/o), c’est le cas de São Paulo c’est pourquoi on dit “sou de São Paulo. Contrairement aux noms des pays qui sont suivis d’article excepté le Portugal et l’Angola, donc on dira “Sou de Portugal / Sou de Angola”. Quant aux autres noms de pays, ils sont suivis d’article (a/o) c’est pourquoi on dit : sou de+a Turquia = sou da Turquia / Sou de+o Brasil= sou do Brasil. Je ferai une publication concernant l’emploi des noms des ville, pays, Etats et les articles, suite à mes recherches approfondies⁹².*

Kouda : *et comment fait-on pour connaitre ces villes dont les noms sont suivis d’article ? y a-t-il une règle pour cela ?⁹³*

Johouli : *Il n’y pas de règle pour cela, il faut les connaitre simplement par cœur. Et le secret selon moi c’est la lecture. Liste des noms des Etats du Brésil suivi d’article défini ou pas⁹⁴*

<https://www.embrapa.br/documents/1355746/30180455/Lista+de+estados+brasileiros+e+seus+respectivos+artigos+definidos.pdf/30696a43-0f3a-dd19-204a-04274d83476b>

Kouada : *Merci !⁹⁵*

Johouli : *Je t’en prie !⁹⁶*

A partir da minha conversa com a interessado Kouada, gerada pela divulgação do gênero vídeo, eu entendi a ideia de Gregol (2020) quando diz que é possível valorar um dado gênero a partir da produção de um novo enunciado do gênero, seja um comentário, uma reação de *curtir*, *amar*, *rir* ou *espantar-se*, representada por símbolos comuns a várias redes sociais, ou um compartilhamento do conteúdo na mesma rede ou em outra (GREGOL, 2020),

⁹² Há cidades cujos nomes são seguidos de artigo, mas para a maioria não são seguidos de artigo (a/o), este é o caso de São Paulo e é por isso que dizemos "sou de São Paulo. Ao contrário dos nomes dos países que são seguidos de artigo exceto Portugal e Angola, por isso vamos dizer "Sou de Portugal / Sou de Angola". Quanto aos outros nomes de países, eles são seguidos de artigo (a/o) e é por isso que dizemos: sou de+a Turquia = sou da Turquia / Sou de+o Brasil= sou do Brasil. Farei uma publicação sobre o uso de nomes de cidades, países, estados e artigos, após minha extensa pesquisa.

⁹³ E como conhecer essas cidades cujos nomes são seguidos de artigos? Existe uma regra para isso?

⁹⁴ Não há regra para isso, você tem que conhecê-los simplesmente de coração. E o segredo para mim é a leitura. Lista de nomes de estados do Brasil seguida de artigo definido ou indefinido.

⁹⁵ Obrigado!

⁹⁶ De nada!

o que pode ser considerado como atitude responsiva ou réplica (BAKHTIN, 2003, p. 272). Então o gênero vídeo publicado gerou uma atitude responsiva da parte dos participantes, que resultou em enunciados em outro gênero, o *chat*. Isso é muito importante no domínio do ensino, pois “permite e incentiva uma participação mais acentuada dos alunos do que a participação desses em aulas presenciais” (LEAL, 2007, p. 60 *apud* MAGNABOSCO, 2009, p. 59).

próxima seção, apresento como podemos lidar com os gêneros para a inclusão social e acadêmica de um aluno de português

5.2 O USO DE UM GÊNERO DISCURSIVO PARA FAVORECER A INCLUSÃO SOCIAL E ACADÊMICA: O EXEMPLO DO USO DO *E-MAIL*

Os gêneros discursivos são articuladores e mediadores do ensino aprendizagem, pois trabalhar as práticas de linguagem por meio dos gêneros do discurso de diferentes esferas não apenas possibilita por parte do aluno compreensão da linguagem em uso em situações específicas de interação, mas também, a partir disso, permite que o professor incorpore aspectos sociais, históricos, culturais e ideológicos no trabalho com a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2016).

Conforme explicam Pereira e Rodrigues, na sala de aula de Língua Portuguesa, os gêneros discursivos desempenham o papel de “articuladores das atividades de uso e reflexão sobre a linguagem (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 43). Com os gêneros discursivos, podemos compreender não somente a “relação constitutiva entre linguagem e situação social de interação”, mas também “entender o texto (na sua condição de texto-enunciado) como unidade de interação humana” (PEREIRA; RODRIGUES, 2016, p. 43). Isso significa que são os gêneros discursivos que orientam e guiam os agentes (docentes e alunos) na prática de ensino/aprendizagem e facilitam a inserção social do aprendiz. Então, nesta seção, com o exemplo do gênero *e-mail*, discuto como eu com os participantes conseguimos lidar como esse gênero durante a realização de nossas atividades com base de Letramento e como isso contribuiu a inserção social e acadêmica deles. Destaco que escolhi especificamente o exemplo da atividade com o gênero *e-mail* porque, entre todas as atividades que fizemos, foi nessa que em que houve o número mais expressivo de alunos.

Aprendemos o gênero *e-mail* em três seções, cada uma das quais destinada a desenvolver habilidades específicas: *e-mail* formal; *e-mail* informal; práticas complementares. Essas práticas, como a tutoria e o Currículo Lattes, visam a aprofundar o conhecimento da

função do *e-mail* no meio acadêmico para os alunos e foram incluídas porque trabalhar apenas com o gênero *e-mail*, sem levar a realidade dos seus contextos de uso, não favoreceria a compreensão total desse gênero (FUMO; SOARES, 2018). Já que a maioria dos alunos que escolheram estudar o gênero e-mail querem também estudar fora do país, isso implicou saber mais sobre alguns contextos do uso de e-mail, tais como procurar um orientador e saber um pouco mais sobre o funcionamento universidades estrangeiras, particularmente as brasileiras.

5.2.1 *E-mail* formal

Comecei a aula do dia 16 de abril de 2021 sobre o *e-mail* preparando os alunos para a leitura. Essa parte é necessária para ativar os conhecimentos prévios do aluno sobre o tema tratado pois o conhecimento do aluno poderia ser insuficiente (SCHLATTER, 2009).

*Johouli : [...]chacun va me dire quel est le moyen qu'il utilise le plus pour communiquer avec son professeur ::r tout ça[...]*⁹⁷

*Séri : [...]bon nous par exemple, c'est à l'aide de notre groupe WhatsApp nous arrivons à causer avec nos professeurs;*⁹⁸

*Claudia : [...]par appel quoi, téléphonique[...]*⁹⁹

Já que a aluna Claudia não disse a palavra que estava esperando, quis atrair a atenção dela perguntando uma outra questão:

*Johouli : vous ne vous envoyez pas des messages souven ::t ?*¹⁰⁰

*Claudia : Si, su ::r la plateforme WhatsApp mais ça c'est (sur) le groupe des étudiants*¹⁰¹

*Johouli : Quels sont les différents moyens de communication que vous connaissez ?*¹⁰²

*Claudia : [...] ya l'ora ::l + l'écrit, bon ! ya les :: la communication avec les gestes gestuelle, c'est un peu ça*¹⁰³

⁹⁷ Cada um vai me dizer o tipo de meio de comunicação que usa geralmente para falar com o seu professor

⁹⁸ [...]bom! Nós por exemplo, é por meio do nosso grupo *WhatsApp* conseguimos conversar como nossos professores.

⁹⁹ Falamos pelo meio de *WhatsApp* com os nossos professores.

Chamada telefônica

¹⁰⁰ será que vocês não falam pelo meio de mensagens?

Falamos, sim. Via o grupo *WhatsApp* dos alunos

¹⁰¹ Falamos, sim. Via o grupo *WhatsApp* dos alunos

¹⁰² Quais são os diferentes meios de comunicação que vocês conhecem?

¹⁰³ [...] há o ora ::l + a escrita, bom ! há as :: a comunicação com os gestos, gestual, é um pouco isso

Séri : *hum j'aurais plutôt dire ((en riant)) j'aurais plutôt dire le téléphone porta :: ble l'ordinateur :: tout et tout[...]*¹⁰⁴.

Johouli : *[...] le téléphone le portable, ça c'est la technologie maintenant ya les réseau sociaux ::x, on utilise le portable mais ya les réseaux sociaux qu'on utilise à travers le portable pour communiquer ::*¹⁰⁵

Johouli : *Quels sont les différents types de message qu'on peut envoyer à quelqu'un ? [...]*¹⁰⁶ **Claudia** : *+ hu ::m message écrit e ::t oral*¹⁰⁷

Johouli : *et toi :: [...]*?¹⁰⁸

Séri: *pareil*¹⁰⁹

Notei que a pergunta não foi bem-feita, porque ambos não conseguiram dar a resposta esperada. Então fiz saber isso aos alunos e dei a resposta que é Messenger, *e-mail*. E continuei fazendo perguntas para eles sempre no objetivo de entender em que prática social estão envolvidos, ou seja, saber se estivessem envolvidos na prática de comunicação por e-mail.

Johouli : *[...] qui a um Gmail ?*¹¹⁰

Séri : *Moi:: j'ai un Gmail*¹¹¹

Claudia : *Moi aussi j'ai un Gmail*¹¹²

Johouli : *[...] est-ce que vous utilisez cela généralement ? Vous avez l'habitude ::de ?*¹¹³

Claudia : *Hu ::m en tout cas moi, pas tous les jours, pas tous les jours, ch'suis pas très fréquente*¹¹⁴

Johouli : *Et toi [...]* ?¹¹⁵

¹⁰⁴ Hum? eu pelo contrário diria ((rindo)) pelo contrário diria o celular, o computador, tudo e tudo.;

¹⁰⁵ O telefone o celular, isso é a tecnologia, e há também as redes sociais, usamos o celular, mas há as redes sociais que usamos através do celular para comunicar

¹⁰⁶ Quais são os diferentes tipos de mensagens que podemos enviar para alguém?

¹⁰⁷ + hu ::m mensagem escrita e oral

¹⁰⁸ E você [...]

¹⁰⁹ Igual

¹¹⁰ Quem possui um gmail?

¹¹¹ Eu:: tenho um gmail

¹¹² Eu também tenho um gmail

¹¹³ Será que vocês usam isso geralmente? Vocês se acostumam?

¹¹⁴ Hu ::m de qualquer jeito, não é sempre, não uso frequentemente

¹¹⁵ E você [...]

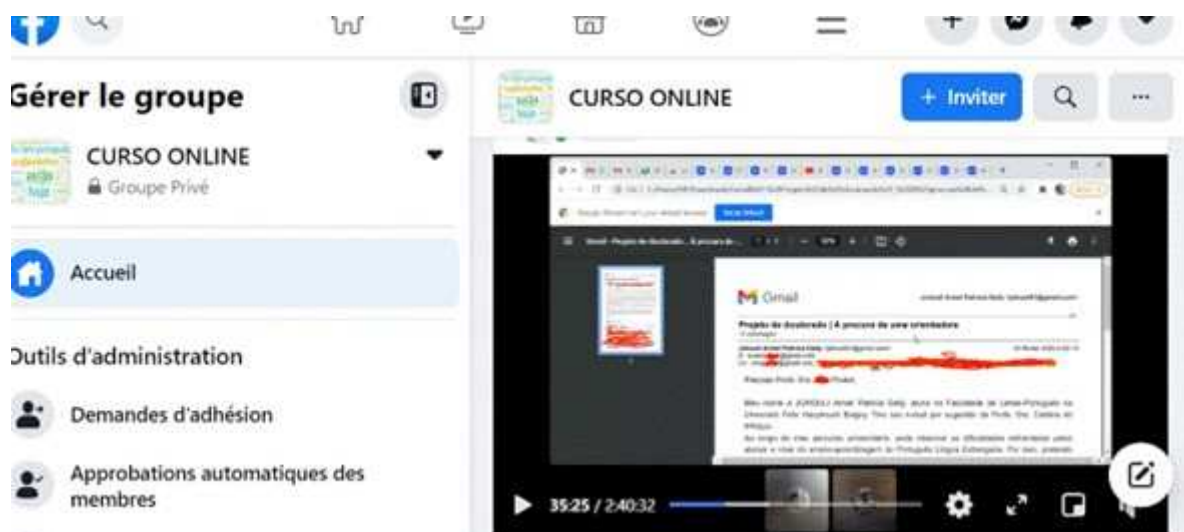
Séri : [...] moi :: je :: ne l'utilise pas trop parce que je ne connais pas :: effectivement toutes les fonctions (), donc ça fait que souvent même pour pouvoir faire les choses j'approche souvent les gens de cyber pour qu'ils puissent m'aider¹¹⁶.

Johouli : [...] Mais généralement quand on t'aide, c'est à qui que tu envoies ?¹¹⁷

Séri : Par exemple, nous avons un professeur :: par exemple qui ne se trouve pas en Côte d'Ivoire donc souvent il nous donne des exercices à faire et nous devons l'envoyer par Gmail¹¹⁸.

Segundo Schlatter (2009, p. 17), a interlocução no texto e nas representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que se está analisando. Sempre no objetivo de saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, o gênero estudado, passei a apresentar o documento para os alunos e fazer questionamentos.

Figura 9: Apresentação do e-mail



Fonte: Acervo da autora

Quando apresentei o gênero *e-mail* (figura 8), o aluno Séri não o reconheceu, enquanto a aluna Claudia reconheceu, mas não especificou o que é um e-mail, pois falou apenas que é um correio, sem mais detalhes.

¹¹⁶ [...]eu não uso muito porque não conheço quase todas as funções (), então isso faz com que as vezes para conseguir fazer as coisas me aproximasse das pessoas de loja informática para eles me ajudarem.

¹¹⁷ [...] Mas geralmente quando a gente ajuda você, para quem você envia?

¹¹⁸ Por exemplo, temos um professor por exemplo que não está na Costa do Marfim, então as vezes, ele nos dá exercícios a fazer e nós precisamos enviar-lhe por Gmail.

Johouli : *A quoi est-ce que ce document ressemble ?*¹¹⁹

Claudia : [...] ça ressemble à un courrie ::r, à um message sur gmail¹²⁰

Séri : [...] je vois projeto donc c'est projet doctora ::t¹²¹

Johouli : [...] je ne parle pas du contenu¹²²

Séri : c'est un courrier¹²³

Johouli : quel est le nom de ce courrier ?¹²⁴

Claudia : Bon ! moi je dis un article hein¹²⁵

Séri : [...] je ne comprends pas en fait¹²⁶

Johouli: *Ce document est un Gmail (me enganei, em vez de dizer este documento é um Email, eu disse gmail)*¹²⁷.

A aluna Claudia e o aluno Séri não reconheceram o *e-mail*. O aluno Séri se acostumou a pagar pessoas para entregar seus exercícios por e-mail quando tinha essa necessidade. A aluna Claudia está acostumada com as conversas via WhatsApp, mas não usa também o Gmail. Bautier e Mamede (2019) destacam que não são todos os alunos que fazem práticas extraescolares, ou fora do meio acadêmico. Segundo Paiva, o gênero *e-mail* “é possivelmente o gênero mais produzido nas sociedades letradas” (PAIVA, 2004 *apud* SOUZA, 2016, p. 11) e é muito frequente seu uso no meio acadêmico. Mas o fato de os alunos Claudia e Séri não conseguirem reconhecê-lo mostra que ele não é ensinado no DEILA/Português. Então cabe ao professor acostumá-los a essa prática, desenvolvendo ele próprio o letramento acadêmico, pois o *e-mail* deve fazer parte do cotidiano dos alunos.

Discutimos a elaboração de um *e-mail* e perguntei aos alunos o que notaram relativamente à estrutura. A aluna Claudia disse :

Claudia : *bon ! on voit une présentation :: c'est rédigé un peu comme une lettre*¹²⁸

¹¹⁹ A que parece esse documento?

¹²⁰ [...] isso parece a um correio, a uma mensagem no Gmail

¹²¹ [...] eu vejo projeto, então é um projeto de doutorado

¹²² [...] Não falo do conteúdo

¹²³ É um correio

¹²⁴ Qual é o nome desse correio?

¹²⁵ Bom! eu digo um artigo hein

¹²⁶ [...] eu não entendo, de fato

¹²⁷ Esse documento é um Gmail (me enganei, em vez de dizer este documento é um e-mail, eu disse Gmail)

¹²⁸ Bom! a gente vê uma apresentação:: é redigido como uma carta

A segunda etapa consistia na compreensão do conteúdo do *e-mail* formal estudado, trabalhando-se alguns recursos linguísticos-chaves para a compreensão do texto (SCHLATTER, 2009, p. 17). Meu objetivo era também criar oportunidades para o aluno aprender o português a partir do francês, que ele conhece bem.

Comecei por explicar para eles as maneiras de saudar em um *e-mail* formal e fizemos a tradução do texto juntos. No momento da realização da atividade, fiquei só com o aluno Séri, do primeiro ano, por razões que destaquei acima. Ele teve dificuldade de traduzir a palavra “disposição”, que é semelhante ao francês. Em vez de dizer *disposition*, ele disse *disposer*. Então comecei por explicar para ele que todas as palavras portuguesas terminadas por “-são” ou “-ção” têm como equivalente em francês as palavras terminadas por “-sion” ou “-tion”. Para melhor explicação, destaquei os exemplos seguintes: a minha **ambiçã**o / *mon ambition*; **publicaçã**o / *publication*. Essa é uma atividade metalinguística, pois leva o aprendiz a refletir sobre o uso da linguagem. Conhecer essas equivalências entre o português e o francês, poderia facilitar a tradução de texto da parte de um aprendiz que fala francês, sem obrigatoriamente necessitar um dicionário, pois essas duas línguas são semelhantes. Depois comecei por explicar depois da leitura a necessidade da expressão de polidez, palavra de despedida e a assinatura dentro de um e-mail. Ao mesmo tempo, o aluno Séri disse “*hum:: donc c’est une lettre au fait*”¹²⁹. Expliquei de novo para ele que não é uma carta, mas um *e-mail* para um professor. E o *e-mail* tem que ser escrito com cuidado, tendo um título e um objetivo bem definido. Comecei por explicar para ele a estrutura de um *e-mail* em francês e português.

Sempre com o objetivo de desenvolver as habilidades linguísticas, aprendemos o presente do subjuntivo e o uso dos pronomes oblíquos, especificamente quando há uma variação com os verbos do primeiro, segundo e terceiro grupo no infinitivo. Falei para o aluno que o uso do pronome oblíquo em português é semelhante ao francês, mas em português há variações com os verbos no infinitivo. Perguntei para o aluno se ele havia entendido e já que ele afirmou que entendeu, continuei pedindo para ele fazer uma explicação para mim, para eu saber se ele conseguiu compreender as explicações relativas às variações dos pronomes oblíquos com os verbos no infinitivo. Ele fez a explicação com base em um exemplo:

Séri: *Comer / Comê-la*

Johouli: *Ok. [...] Quero comer banana/ Vou comê-la rapidamente.*

¹²⁹ Hum:: então é uma carta de fato

Pela resposta do aluno, entendi que ele teve dificuldades por reformular a frase, mas entendeu a ideia da variação do verbo no infinitivo quando se usa com um pronome oblíquo. Quanto ao uso do modo subjuntivo e a concordância do tempo, fazia a explicação em português/francês e depois o aluno fazia a sua explicação em francês do que ele tinha entendido relativamente a isso. Achei as regras do uso do modo subjuntivo e a concordância do tempo um pouco maçantes para aquele aluno do primeiro ano e até mesmo para eu explicar. Então, depois deixei para ele e os outros – já que o vídeo é gravado – o *link* e a letra da canção de Amado Batista “Quando eu for embora”¹³⁰ para eles se acostumarem a usar o modo subjuntivo. Usamos a música porque ela é a expressão da cultura de um povo, é um instrumento de prazer, um meio de expressão e, ao mesmo tempo favorece, o desenvolvimento intelectual e da criatividade (SANDES; ANDRADE, 2021), além do desenvolvimento “social e emocional do indivíduo, e contribui para a formação humana” (SOUZA, 2016, p. 8).

O desinteresse causado pela explicação do modo subjuntivo aconteceu, provavelmente, porque o modo subjuntivo e a concordância do tempo não deveriam ser ensinados para um aluno de nível básico, por causa da sua complexidade. Seria melhor começar pelo modo indicativo, mais simples e, portanto, mais adequado para iniciar a aprendizagem de qualquer língua.

Antes de iniciar o projeto, tinha pensado em realizar as atividades de acordo com cada nível, mas, já que, durante os encontros, havia poucos alunos de diferentes níveis, então me senti obrigada a fazer atividades com todos os alunos ao mesmo tempo, sem dividi-los por nível, considerando o aluno de português como alguém que tem pelo menos uma base em português. Cabe destacar que o aluno Séri, com quem desenvolvi essa parte da atividade, não tinha nenhuma base, pois era iniciante no departamento de português e isso fez com que houvesse dificuldades para lhe ensinar a parte de gramática sobre o uso do modo subjuntivo relacionado ao conteúdo do *e-mail* estudado. Sendo aluno de Licenciatura 1, ele não sabia o uso do modo indicativo, pois acabava de iniciar o curso de português havia apenas quatro semanas, pelo que ele próprio me contou.

A respeito da canção de Amado Batista, “Quando eu for embora”, destaco que os alunos não foram questionados sobre a escolha dela, mas foi somente um meio que usei para facilitar a compreensão da gramática. Ao não considerar as preferências do aprendiz na escolha de material de aula, entendo que o fato de eu, enquanto professora, ter escolhido a

¹³⁰ A escolha da música foi feita porque o gênero musical faz parte das escolhas dos alunos. E a escolha, particularmente, dessa música de Amado foi feita porque o cantor, além de usar o futuro de subjuntivo, canta mais devagar e as expressões usadas são menos complexas, então um pouco mais fáceis de entender.

canção poderia ter feito com que os alunos não tivessem interesse em aprender o seu conteúdo, caso não apreciassem o estilo da canção adotada. Ou seja, os alunos de português poderiam não ter se interessado por aprender a gramática pelo meio dessa música, caso ela não fosse do gosto deles. Nesse sentido, embora essa canção tenha agradado aos meus alunos, a discussão conjunta e parceria na escolha da canção provavelmente poderia ter trazido melhores resultados.

Nessa etapa para a compreensão do conteúdo do *e-mail*, estudado a partir do trabalho com recursos linguísticos, tive de fazer as perguntas em francês para o aluno entender as palavras chaves que se relacionam com um *e-mail*, tais como “assunto”. Falava em francês e português para o aluno se acostumar aos termos portugueses e para não se desvincular do foco, que era aprender o português desenvolvendo habilidades de práticas sociais.

No passo seguinte, comentamos sobre o conteúdo do texto a partir de algumas perguntas tais como “para quem ela escreveu o *e-mail*?”. Já que o aluno não achou a pessoa correta para quem o *e-mail* estudado foi destinado, porque havia muitos endereços e *e-mails* de diferentes pessoas, comecei por explicar para ele a diferença entre onde colocamos o *e-mail* do destinatário e onde colocamos o *e-mail* da outra pessoa que não é o destinatário, pois, no *e-mail* estudado, a aluna colocou alguns *e-mails* em *Cc* e o *e-mail* do destinatário (a sua professora) no campo *para*.

Johouli : [...] comment on appelle la personne qui envoie un mail ?¹³¹

Séri : c'est une chercheuse¹³²

Johouli : La personne qui envoie un mail ? Comme quelqu'un qui écrit une lettre qui envoie une lettre ?¹³³

Séri : Je ne connais pas¹³⁴

Johouli: o remetente

Séri: C'est "o remetente"¹³⁵

Aqui me servi do exemplo da carta, que destacou o aluno Séri na sua compreensão do *e-mail*, para atrair a sua atenção sobre o nome dado a uma pessoa que escreve e envia um *e-mail*, mas ele não achou a resposta.

¹³¹ Como chamamos a pessoa que envia um e-mail?

¹³² É uma pesquisadora

¹³³ A pessoa que envia um e-mail? como alguém que escreve uma carta?

¹³⁴ Não conheço

¹³⁵ É “o remetente”

Depois eu expliquei o corpo de um *e-mail* destinado a uma pessoa que não conhecemos ou à administração de um órgão, ou seja, um *e-mail* formal: saudação, apresentação, o contexto do seu assunto, o objetivo, expressão de polidez, despedida e assinatura. Na explicação do corpo do *e-mail*, tive como foco dois casos que interessam aos alunos: o de alguém que está à procura de um orientador ou de uma universidade e o de uma pessoa que precisa de uma informação relativa a um emprego e que vai precisar enviar seu currículo por *e-mail*. Depois pedi para o aluno fazer o resumo do que eu disse.

Séri : [...] pour rediger um e-mail, on commence d'abord par le sujet qui est "assunto"¹³⁶.

Depois ele fez o resto da explicação em francês. A seguir, voltei para as perguntas que haviam já respondidas, mas em português, para o aluno se acostumar ao português, porque ele gosta de falar francês.

Johouli : [...] quand on a vu un peu la structure du mail là, selon toi c'est quel type de mail ? qual é o tipo deste mail ?

Séri : Mais comme je l'avais dit auparavant j'ai un mail mais je ne sais pas très bien l'utiliser [...]¹³⁷

Johouli : Non, non, le mail qu'on vient de regarder, c'est quel type de mail ?¹³⁸

Séri: c'est un projet¹³⁹

O aluno não entendeu e fiz de novo a pergunta, em francês.

Johouli : non, non, le type de mail ?¹⁴⁰

Séri : C'est un courrier électronique¹⁴¹

Johouli : non, non, c'est un mail formel. Un mail qu'on adresse à un professeur, à :: l'administration ::¹⁴²

Séri : à une personnalité ::¹⁴³

¹³⁶ [...] em primeiro lugar, para redigir um e-mail, começamos pelo "assunto".

¹³⁷ Mas como disse antes, tenho um e-mail, mas não sei usá-lo bem [...]

¹³⁸ Não, não, o e-mail que acabamos de ver, é que tipo de mail?

¹³⁹ É um projeto

¹⁴⁰ Não, não. O tipo de e-mail?

¹⁴¹ É um correio eletrônico.

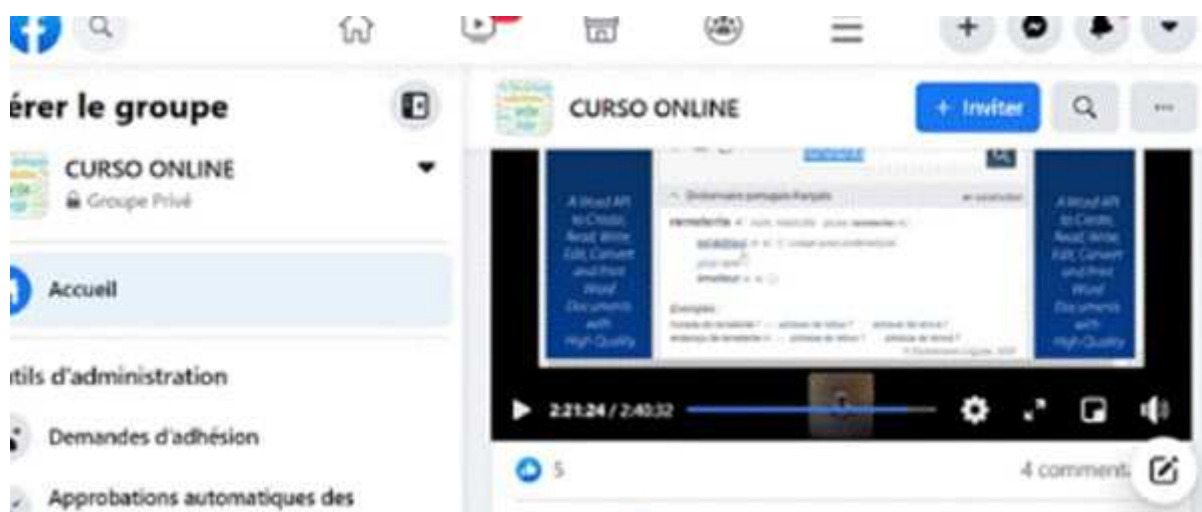
¹⁴² Não, não. É um e-mail formal. Um e-mail formal que escrevemos para um professor, para a administração::

¹⁴³ para uma personalidade

Johouli : *Como se chama a pessoa que envia um mail, comment appelle-t-on la personne qui envoie un e-mail ?*¹⁴⁴

O meu objetivo fazendo isso, era levar os alunos se acostumar à tradução bilíngue. Aproveitei para explicar para o aluno que, na tradução, o sentido somente não chega, mas precisamos também levar em conta os contextos. E o dicionário *online Linguee* (figura 9) nós dá essa possibilidade, pois, além de dar o sentido de uma palavra, apresenta-a em diversas frases, que representam diversos contextos.

Figura 10: Dicionário *online Linguee*

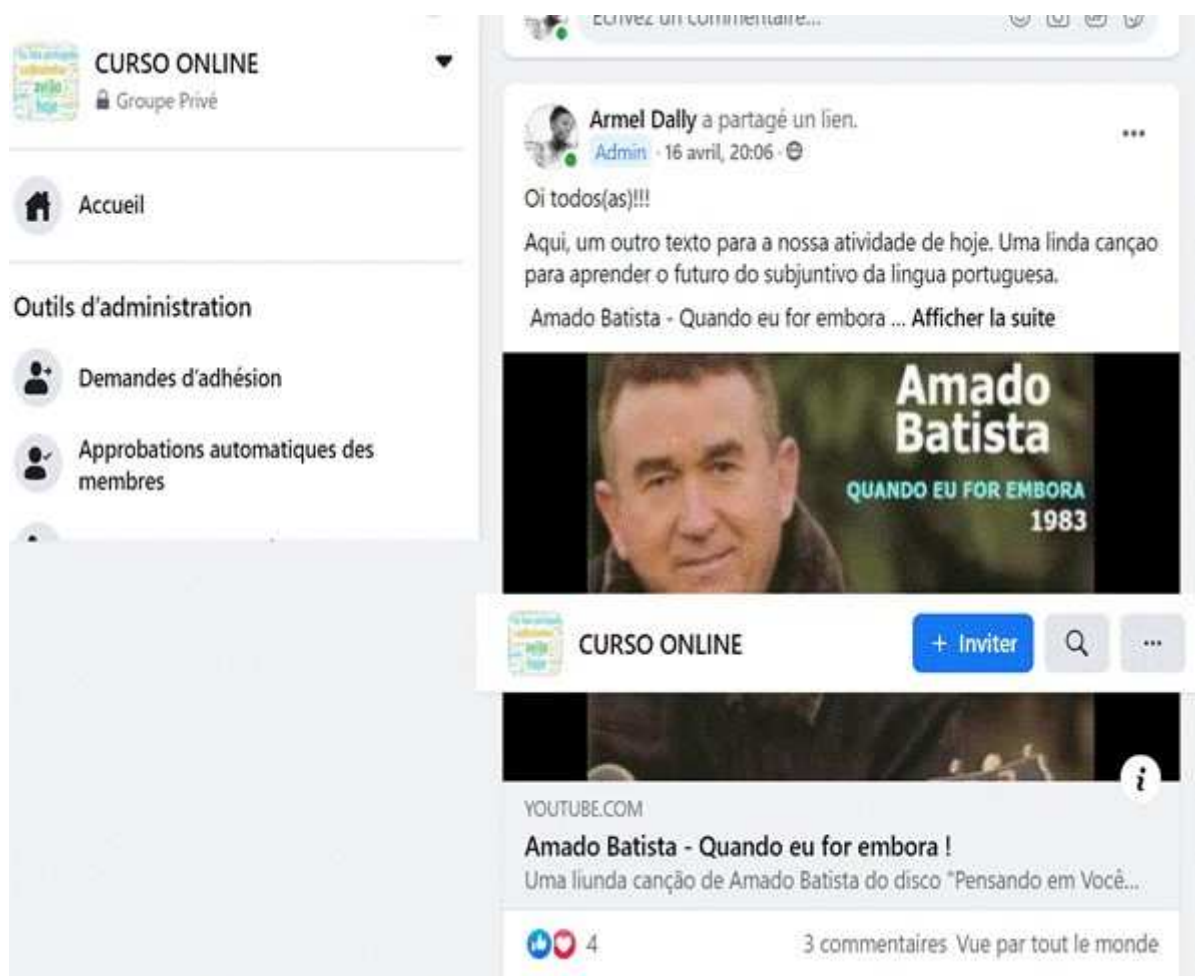


Fonte: <https://www.linguee.fr/francais-portugais>

Já que o aluno não sabia como chamamos uma pessoa que escreve e envia um *e-mail* nem em francês, nem em português, fui procurar na internet. O objetivo também foi para mostrar para os alunos como fazer procurar na internet pois muitos não sabiam.

Como atividade para levar o aluno a falar português, quis cantar e ler com aquele que esteve presente a canção de Amado Batista “Quando eu for embora”, mas, uma vez que o aluno teve problemas com a internet, mandei para ele fazer depois e fiz a publicação daquela música no grupo do Facebook (figura 10).

¹⁴⁴ Como se chama a pessoa que envia um e-mail?

Figura 11: Publicação da canção de Amado Batista

Fonte: Acervo da autora

Ao final, como trabalho de produção escrita, pedi ao aluno Séri e aos outros que não estiveram presentes para me enviar um *e-mail* formal, falando-me de qualquer preocupação sua. O objetivo era levá-los reproduzir o gênero *e-mail* formal que vimos e, ao mesmo tempo, era conhecer mais sobre suas preocupações. Segue um exemplo (Figura 11) dos trabalhos produzidos pelos alunos (para os outros trabalhos, ver o Anexo 8).

Figura 12: E-mail formal elaborado pela aluna Nanci



Fonte: Acervo da autora

5.2.2 E-mail informal

No ensino do PLA é importante considerar as diversidades (a cultura de cada local). Então, “considerando a língua como um fato social, automaticamente compreende-se a razão de sua variação” (SILVA; RIBEIRO, 2013, p. 259). O docente ensinando o PLA não deve afastar o discente das outras variedades, mas sim fazer com que ele tenha conhecimento também dessa diversidade e caberia a ele (discente) escolher o que lhe agrada (SILVA; RIBEIRO, 2013). Isso significa que o docente ensinando os falantes estrangeiros, deve ir além de ensinar-lhes os marcos de cognição da LE; deve ensinar as práticas sociais de uso efetivo da LE, para que o aluno conseguir se apropriar da língua e usá-la de maneira efetiva. Então, nesse sentido, nesse mesmo dia da aula sobre o *e-mail* formal, examinamos também um *e-mail* informal (figura 12), objetivando perceber a diferença entre um e outro, bem como a diferença entre as expressões formais e informais.

Figura 13: Apresentação do *e-mail* informal



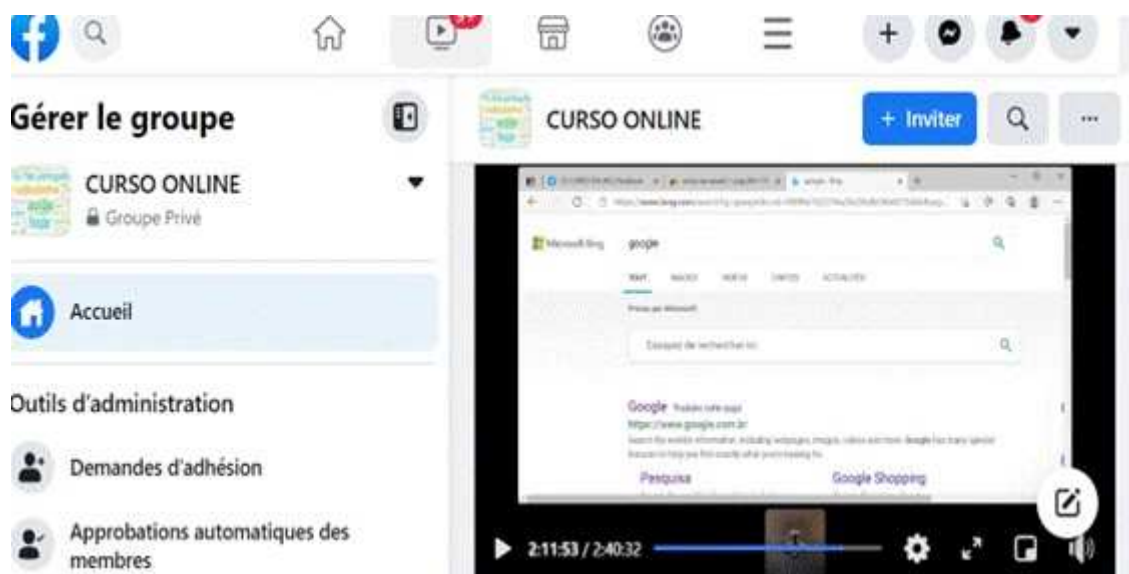
Fonte: Acervo da autora

O aluno Séri fez a leitura. Eu o ajudei na leitura porque ele tinha dificuldades na pronúncia de algumas palavras, tais como: “pessoal”, “discutiremos”, etc. Depois pedi para ele dizer o tipo do *e-mail* e me explicar de que se tratava. Ele fez em francês uma explicação breve do conteúdo deste *e-mail* informal e destacou que é um *e-mail* informal graças ao seu estilo, tal como a saudação “olá, tudo bem?”.

Passamos pela tradução do texto, e eu pedi para o aluno Séri destacar as palavras difíceis. Pesquisamos algumas palavras que o aluno não conhecia e aproveitei para mostrar a todos os alunos como se faz uma pesquisa na internet, porque muitos não sabiam fazê-la.

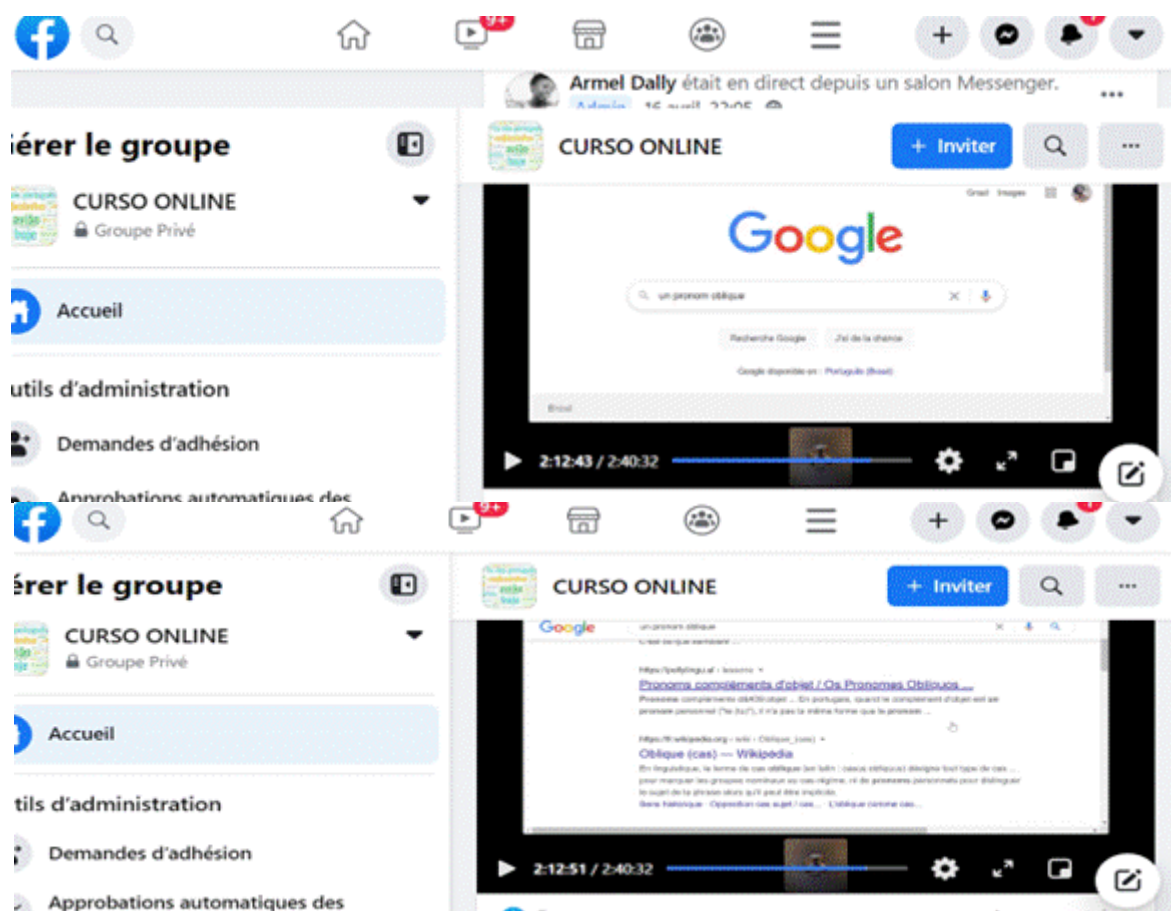
Nesta parte, mostrei aos alunos como se faz pesquisa pela internet, como entender usar o contexto para decidir qual o sentido da palavra na tradução e como funciona o dicionário *online Linguee*. Isso não fazia parte do plano da nossa aula, mas, em aulas organizadas para transcorrer de forma colaborativa, os conteúdos não são estáticos, podendo ser modificados em função da situação vivida em sala de aula (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL e GIACOMELLI, 2020). Então eu tive que adaptar novas habilidades para desenvolver a situação, ou seja, atender à necessidade dos alunos naquele momento da aula.

Figura 14: Página encontrada na internet durante a atividade sobre pesquisa na internet



Fonte: Acervo da autora

Figura 15: Apresentação dos navegadores de pesquisa



Fonte: Acervo da autora

relativamente a alguns contextos da palavra que procuramos. Expliquei depois para o aluno que ao procurar o sentido de uma palavra naquele dicionário, no caso de não entender ou não estar satisfeito do sentido dado pelo dicionário, tem que procurar o sentido nas frases ou nos contextos que propõe o dicionário.

Ao final da aula pedi para o aluno fazer o resumo do que ele entendeu relativamente à aula sobre os *e-mails* formal e informal. O aluno fez um bom resumo em francês e me contou da sua preocupação.

Séri : Bon ! moi ma préoccupation : c'est au niveau de la lettre formelle, je voulais savoir hum à quel moment à quel moment dois-je écrire mon objectif au fait ? Je ne sais pas si :: [...] je ne sais pas comment faire pour ne pas mélanger mon objectif avec le mot de fin¹⁴⁵

Johouli : Comment ?¹⁴⁶

Séri : Parce que les deux sont un peu dans le même contexte, j'sais pas dans le dans le même paragraphe¹⁴⁷

O aluno não sabia como dissociar o objetivo e a palavra final na redação de um *e-mail* formal. Falando de palavra final, ele fazia referência às expressões de polidez. Então expliquei essas diferentes partes de um *e-mail* com apoio de um exemplo num contexto bem específico. No final, mostrei para o aluno Séri como colocar um documento em anexo e encerramos a aula.

5.2.3 Práticas complementares

Vimos práticas complementares à aula do gênero *e-mail*. A primeira prática complementar, que é a tutoria, foi estudada no dia 17 de abril de 2021. Nesse dia, três alunos estiveram presentes, mas, por causa de um problema técnico, devido ao Facebook, apenas o aluno Séri estava na sala de aula comigo. Os outros acompanhavam a *live*, mas fora da sala virtual de aula¹⁴⁸. Iniciei aula desse dia fazendo um lembrete sobre a aula anterior, perguntando ao aluno Séri se tinha feito o seu trabalho de casa. Como ele não havia feito, introduzi uma pergunta engraçada:

¹⁴⁵ Bom! a minha preocupação é a nível da carta formal. Queria saber hum em que momento devo escrever meu objetivo de fato? Não sei se [...] não sei como fazer para não confundir meu objetivo com a palavra final

¹⁴⁶ Como?

¹⁴⁷ Porque ambos estão um pouco no mesmo contexto, não sei no mesmo parágrafo.

¹⁴⁸ O problema que encontramos com o Facebook é que, uma vez a gravação da aula iniciada, não é mais possível que outros acessem a sala. E o aluno que deixa a sala por falta da internet também perde o acesso a ela.

*Johouli: Le mail là tu n'as pas encore terminé?*¹⁴⁹

*Séri: Non ::*¹⁵⁰

*Johouli: Donc tu espères envoyer ça en quelle année ? ((en souriant))*¹⁵¹

*Séri: Eh eh je vais en 2021 mai ::s demain*¹⁵²

Foi uma maneira de eu fazer com que ele não sentisse desconforto e fosse encorajado a fazer o trabalho, porque sabia que ele tinha dificuldades para fazer uma redação. Então, ele podia ter vergonha de me enviar um trabalho cheio de erros. Numa sala de aula segundo uma perspectiva decolonial, o professor deve ser criador, o que implica criar “uma atmosfera em que as pessoas estejam relaxadas e não se sintam intimidadas, pressionadas ou ameaçadas” (CIVES-ENRIQUEZ, 2003, p. 244).

Pedi para Séri fazer um relato do que foi dito na aula anterior e percebi, pelo que o aluno estava dizendo, que ele fez uma confusão entre um *e-mail* com o termo “projeto”, que fazia parte do assunto do exemplo do *e-mail* que estudávamos. A partir da resposta do aluno, eu notei o desafio de ensinar apenas com exemplares de gênero discursivos, e a importância de começar o ensino pela estrutura geral do gênero. O aluno generalizou o gênero *e-mail* estudado a partir de um exemplar talvez porque ele não tinha entendido bem o que era um *e-mail* de forma geral. Então, por isso, ensinando aos alunos com os exemplares de gêneros, seria bom insistir sobre as funções sociais dos gêneros a estudar de forma geral e depois usar os exemplares para aprofundar e para desenvolver algumas habilidades. Disse-lhe que não estávamos falando de um projeto, mas sim um *e-mail*, e que aquilo era simplesmente um exemplo e não um padrão oficial para aquele que quiser redigir um *e-mail*, pois redigir um *e-mail* vai depender do assunto pessoal e do contexto daquele que escreve.

Uma vez concluída a revisão da aula anterior, introduzi a aula do dia baseada no documento Passarela¹⁵³, especificamente na página 16, que trata de tutoria. Usei esse texto objetivando mostrar para os alunos como procurar uma universidade brasileira e um orientador já que o exemplar de *e-mail* formal a partir de que trabalhávamos dizia respeito

¹⁴⁹ Ainda você não acabou o e-mail?

¹⁵⁰ Não ::

¹⁵¹ Então você espera enviar isso em que ano? ((sorrindo))

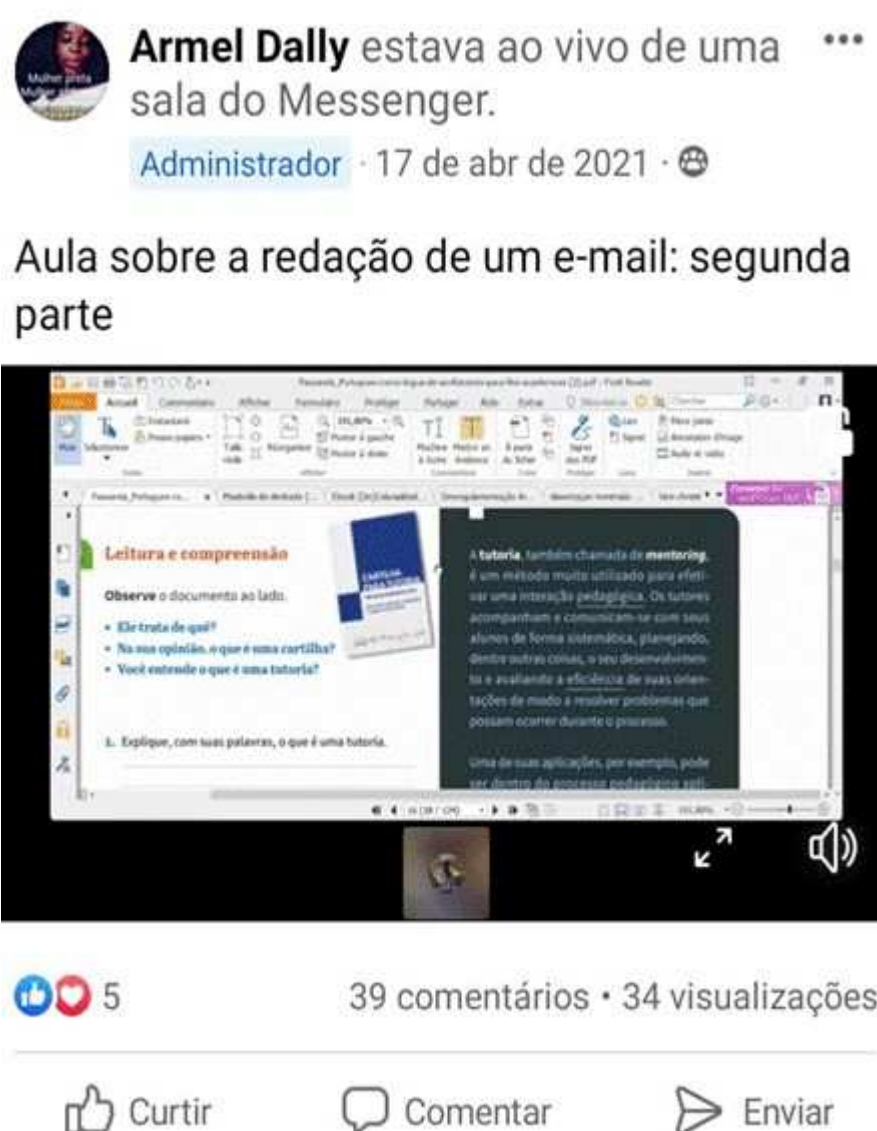
¹⁵² eh eh vou enviar em 2021 ma::s amanhã

¹⁵³ O livro didático Passarela foi elaborado para as disciplinas Português: Práticas Textuais Acadêmicas I e II, destinadas a alunos migrantes e refugiados matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) (cf: FREITAS *et al.*, 2020).

uma aluna marfinense fazendo um pedido de orientação para uma professora brasileira. Além disso, os alunos tinham-me falado dessa necessidade de estudar fora da Costa de Marfim.

Também achei a questão de tutoria muito relevante pelo fato de que o tutor seja aquele que preste atenção às dificuldades do aluno, com vista a lhe ajudar do ponto de vista acadêmico, pois o professor não pode fazer tudo. Além do professor, o aluno precisa de uma outra pessoa para lhe ajudar, alguém de um nível mais elevado, talvez um doutorando. Pedi para o aluno fazer a leitura do documento.

Figura 17: Apresentação do texto sobre tutoria



Fonte: Acervo da autora

Pedi também para o aluno Séri traduzir o texto sobre tutoria enquanto o lia (Figura 16). Apesar das dificuldades na pronúncia de algumas palavras que ele fazia durante a leitura,

deixava-o ler e, quando acabava, eu lia para ele entender a pronúncia das palavras. Depois pedi para ele me contar sobre o que ele compreendeu. E pedi também para os outros falarem sobre o que eles compreenderam dessa pequena parte. Perguntei para o aluno sobre o que tratava o texto, ele respondeu que se trata de ajudar os alunos que encontram dificuldades.

Enquanto o aluno Séri, que estava presente na sala virtual, não conseguia responder, os outros alunos respondiam com comentários no *chat*. Fiz outras perguntas a respeito do papel de um tutor. O aluno Séri não sabia como responder em português, mas deu a resposta certa em francês: “*C’est pour répondre au besoin des élèves*”¹⁵⁴. Aqui o aluno usou o francês para responder à pergunta porque tinha a resposta, mas não sabia como responder em português. Ele conseguiu participar de maneira ativa das aulas usando o seu repertório linguístico para fazer sentido, superando as complexidades (CARDOSO, 2015).

Os repertórios linguísticos são recursos que construímos a partir do que aprendemos, desaprendemos, adquirimos durante nossa experiência ao longo da nossa vida com relação ao outro e a sociedade (BLOMMAERT; BACKUS, 2013). Então, o repertório não pode ser visto apenas como uma língua, mas sim como um uso de língua, pois são “recursos” adquiridos e “práticas” executadas que fazem parte de nosso repertório (BLOMMAERT; BACKUS, 2013, p. 30).

Fiz outras perguntas a respeito do papel de um tutor a que o aluno Séri não conseguiu responder. As perguntas feitas, além de levar o aluno saber mais sobre o papel de um tutor, de forma específica, é uma maneira de criar interação entre o texto que fala do papel de tutor e a realidade do aluno. A leitura crítica e reflexiva não permite somente ao leitor desenvolver habilidades no meio acadêmico, mas sim desenvolver habilidades vantajosas fora da vida acadêmica, permitindo-lhe ter “uma visão ampla do mundo onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672). O indivíduo, lendo um texto, relaciona-o com a sua realidade e cria uma interação entre o texto lido e a sua realidade ou sua experiência, a partir da qual ele pode questionar ou problematizar alguns aspectos mais relevantes da sua realidade, objetivando modificá-la. Assim, o aluno não deveria pensar que a questão de ter um tutor se limitava apenas ao que o texto trazia, mas sim que é uma questão muito relevante na sua vida acadêmica, se quiser fazer progresso nesse domínio.

Depois de saber mais sobre a tutoria com os estudantes, procuramos saber o que seria uma cartilha, documento que tem a ver também com essa prática de redação de um *e-mail*. Assim, acessei uma cartilha no *site* da UFSC e fui fazendo perguntas ao aluno a respeito do

¹⁵⁴ É para atender às necessidades dos alunos.

conteúdo do texto. Ele mostrou dificuldades em responder as perguntas que lhe fazia, apesar de que todas as informações estavam disponíveis no *site*. Por conta disso, eu busquei realizar um trabalho de transdisciplinaridade, indo além da disciplina ensinada e recorrendo a outros tipos de conhecimentos (CORRÊA, 2019) objetivando socializar o aluno. As dificuldades do aluno explicam-se pelo fato de que ele não conhecia antes esse site ou essa instituição, por isso ele precisou refletir antes de dar a resposta. Não são todos os alunos que têm acesso a informações gerais sobre instituições e também poucos tem acesso à internet. Cabe ao professor acostamá-los a buscar informações, desenvolvendo eles próprio o letramento acadêmico e profissional (BAUTIER; MAMEDE, 2019). Por isso, li e comentei com os alunos parte das informações escritas no *site* da UFSC, objetivando mostrar para os alunos como acessar as informações de que eles necessitariam a respeito dessa instituição.

A primeira parte da Cartilha da UFSC era o sumário, que apresenta todos os serviços. A partir da leitura do sumário, pedi para os alunos me dizer a ideia que eles se faziam desse documento. Mas o aluno Séri, apesar de todas as informações escritas a respeito da UFSC, achou que a Cartilha era um material de estudo. O aluno Enrique, que estava acompanhando ao vivo, já tinha respondido a essa pergunta comentando: “posso dizer que é um manual. *Un manuel*”.

Expliquei para eles que, segundo o que vimos, trata-se de um documento, um “*manual*” como disse o aluno Enrique, onde podemos achar informações relevantes relativas à UFSC. Um novo aluno que chegue a UFSC pode ter acesso a informações de que necessita para entender o funcionamento daquela universidade e seus setores. Com base nas informações escritas nesse documento, o aluno pode ter orientações sobre como achar um tutor.

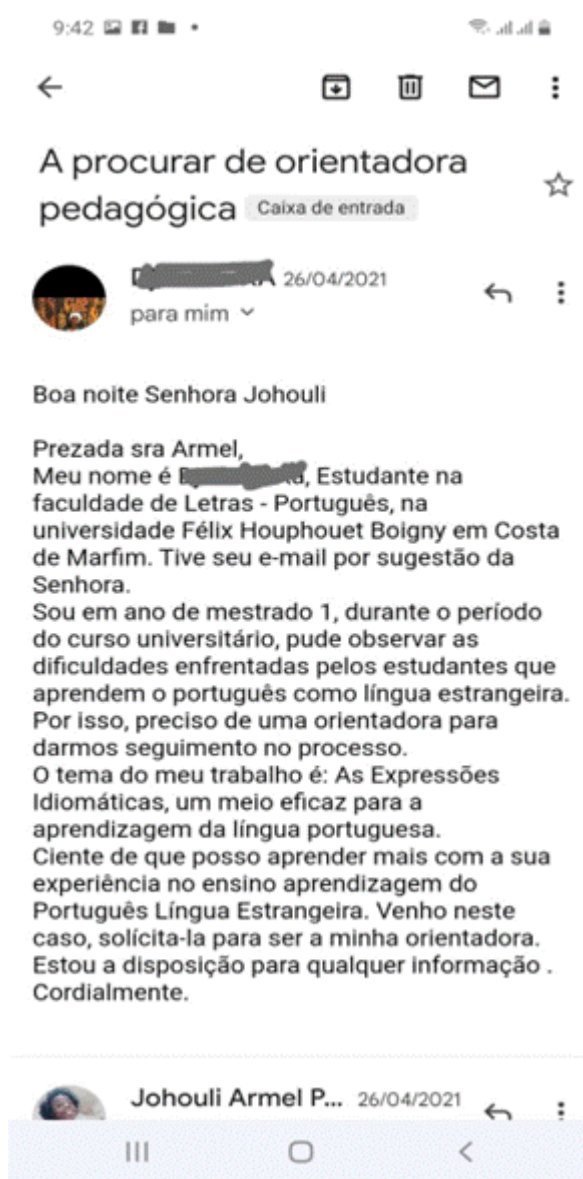
Depois de tratar da questão de tutor, que seria muito importante para o DEILA/Português, destaco também esse tipo de documento, que é a cartilha. Estabelecer esse tipo de documento no seio do departamento de português poderia ajudar todos os alunos, pois a maioria reclama de falta de informações relativas ao funcionamento do departamento e às oportunidades de trabalho e estudo.

Perguntei para os alunos se, na procura de um tutor, eles encontrassem o contato de um tutor nesse manual, qual seria a primeira coisa que eles fariam e que meio usariam para falar com esse tutor. O aluno Enrique respondeu que, para entrar em contato com um tutor pela primeira vez, ele enviaria um *e-mail*, enquanto Séri disse que escreveria *une petite lettre*¹⁵⁵.

¹⁵⁵ Uma pequena carta

Expliquei de novo para os alunos, de forma resumida, as diferentes partes de um *e-mail*, assim como tudo o que foi dito sobre o tutor e a cartilha, destacando que é assim que funcionam as universidades brasileiras. E como trabalho final, já que trabalhávamos com a questão do *e-mail*, pedi para eles me enviarem um segundo *e-mail*, supondo que sou uma tutora, e segundo a preocupação de cada um sendo aluno. Apresento abaixo desses *e-mails* (ver o Anexo 8, para as outras produções dos alunos). Cabe destacar que, a respeito disso, coloquei no nosso grupo Facebook um resumo das partes essenciais para a redação de um *e-mail*, para os alunos que não estiveram presentes às aulas.

Figura 18: *E-mail* formal do aluno Séri



Fonte: Acervo da autora

A interculturalidade torna o aprendiz mais crítico, levando-o a identificar diferenças e similaridades entre a sua própria cultura e a cultura da LE. Isso vai implicar reflexões de sua parte, a partir das quais ele pode problematizar alguns pontos que considera relevantes para sua formação e para sua relação com os falantes da LE. Assim posso dizer que a interculturalidade contribui na formação do cidadão. No ensino/aprendizagem do PLE, temos que frisar a interculturalidade e não ensinar só a língua de maneira formal. Essa interculturalidade não implica que os alunos se aproprie da cultura do outro, mas sim que seja “enriquecido por ela”, pois, além de conhecer a cultura do outro ele, conseguirá compará-la com a sua e “ter consciência de suas próprias identidades” (CRUZ, 2017, p. 49). A competência intercultural é muito importante na medida em que permite

[...] a aptidão para interagir com pessoas de outros países e culturas, a capacidade de negociar um modo de comunicação satisfatório, as habilidades de interpretação e de relacionamento, a quebra de estereótipos, a abertura para adquirir novos conhecimentos culturais e o desenvolvimento de senso crítico (BYRAM, 1997 *apud* CRUZ, 2017, p. 50).

Então como forma de desenvolver habilidades interculturais, pedi aos alunos que me contassem como funciona a Universidade Félix Houphouët-Boigny, e se sabiam um *site* onde um novo aluno poderia encontrar todos os tipos de informações e um tutor para o ajudar. Os alunos responderam pelo *chat*. Relativamente ao funcionamento da universidade, o aluno Enrique destacou, sem detalhes, que não é igual às universidades brasileiras. Depois de comparar as realidades das universidades marfinense e brasileira, fizemos uma comparação intercultural entre a Costa de Marfim e Brasil, no âmbito da relação professor-aluno.

Eu tenho já experiência com alguns professores marfinenses, então deixei os alunos marfinenses me falar da sua experiência com os professores marfinenses. Depois relatei também a minha experiência com os professores brasileiros e vimos que é muito diferente a relação professor-aluno. Na Costa do Marfim, com exceções, na maioria do tempo, a comunicação entre aluno e professor é muito formal, enquanto no Brasil é diferente¹⁵⁶. A primeira vez que ouvi umas das minhas colegas chamar a orientadora pelo seu próprio nome, isso me pareceu muito estranho. Na Costa do Marfim, um aluno não pode chamar um docente

¹⁵⁶ Da primeira vez que encontrei a minha orientadora, a Prof.^a Maria Inêz Lucena, ela me disse assim: “Tu podes me chamar como quiseres, podes me chamar ‘Inêz’”. E, quando nos comunicamos, a nossa relação parece quase como relação de amigas. Mas eu não consigo chamá-la de “Inêz”, porque não me acostumei a chamar um professor pelo seu nome, mas sempre uso “professor”, “senhor” ou “senhora”, porque é assim que se faz em nosso sistema na Costa do Marfim. E outra experiência no Brasil, um dia um professor me disse: “Armél, você tem que parar de chamar pessoas assim sempre ‘senhor, senhor’. Isso é muito formal. Tem que me chamar pelo meu nome”. No Brasil, podemos dizer “olá!”, “oi!” a um professor, mas na Costa do Marfim, não.

pelo seu próprio nome sem destacar ‘senhor’ ou ‘senhora’. Sempre chamamos os professores como os pronomes ‘senhor’, “senhora’ ou ‘professor/a’. Nas universidades marfinenses, a maioria dos professores têm com os alunos a tímica relação *maître et de l'apprenant*¹⁵⁷, como destacou um aluno Enrique pelo *chat*. E esse tipo de relação não é coisa nova, pois é oriunda do sistema de ensino da época colonial na Costa do Marfim, durante o qual o colono era o docente, e o escravo era o aluno.

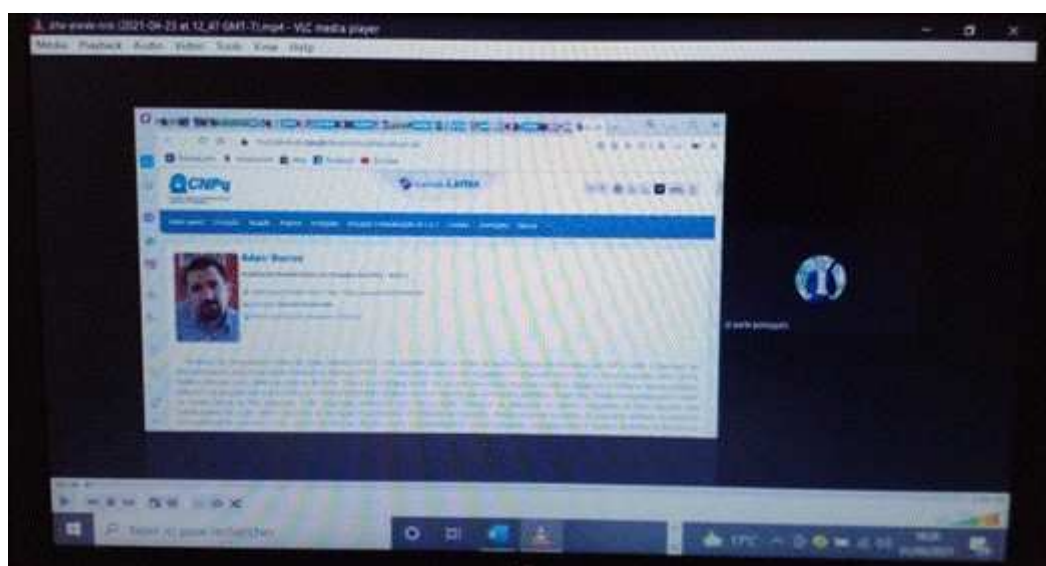
Além de estudar a função social e a estrutura de um *e-mail*, a partir dos seus recursos linguísticos e dos seus conteúdos, fizemos essa comparação entre as duas culturas, marfinense e brasileira. Por fim, discutimos essas diferenças interculturais e cada aluno deu o seu ponto de vista, justificando-o. Especificamente sobre a relação aluno/docente, discutimos e refletimos muito sobre isso, porque tem influência no processo de aprendizagem do aluno. Quando a relação entre docente e aluno se assemelha a uma relação mestre-escravo, isso silencia a voz do aluno, assim como as suas competências. Esse tipo de relação de mestre-escravo é uma característica da educação bancária, que desconsidera a colaboração entre o educando e os educadores. Nesse processo educação bancária, segundo Freire (2013), o educador é sempre colocado no centro do processo. Esse tipo de relação entre o educador e os educandos na educação bancária coloca os educandos a “margem” da produção científica. Então, aliena-os do desenvolvimento da sociedade e impede/atrasa a evolução da ciência. Segundo Freire (2013), os educandos, como seres humanos que produzem conhecimento a partir de experiência, também têm conhecimentos a desenvolver e a partilhar. E esses conhecimentos podem ser relevantes para o educador e para a sociedade, pois, a partir deles, o educador pode também produzir saberes socialmente úteis.

A última prática complementar para a nossa aula sobre o gênero *e-mail* foi o gênero Currículo Lattes. Consegui realizar essa aula no dia 23 de abril de 2021 com seis alunos de diferentes níveis (Licenciatura 1, Licenciatura 3, Licenciatura 3 e Mestrado 1) via Google Meet, já que tivemos um problema com o Facebook. Essa aula sobre o Currículo Lattes não fazia parte da escolha dos alunos, mas achei o assunto essencial. Ao inserir o Currículo Lattes como tema na aula sobre o gênero *e-mail*, quis mostrar aos alunos como fazer o cadastro, como baixá-lo e como colocá-lo em anexo num *e-mail*. Esse conhecimento era relevante porque, caso os alunos quisessem candidatar-se a uma bolsa brasileira, eles precisariam ter um Currículo Lattes cadastrado.

Comecei a aula apresentando o documento pela tela (figura 18) e dialogando com os alunos para ver se eles estavam de alguma forma inseridos nessa prática.

¹⁵⁷ Mestre e aprendiz

Figura 19: Apresentação de um Currículo Lattes



Fonte : Acervo da autora

Johouli : Qu'est-ce que ce site-là vous dit ?¹⁵⁸

Kofi : C'est un site de tutorat, de tuteur¹⁵⁹

Johouli : et toi ? et toi :: Korotoum ?¹⁶⁰

Enrique : Korotoum on te pose la question¹⁶¹

Korotoum : Bon pour moi c'est un site qui nous permet d'étudier, c'est un site c'est un site d'étude¹⁶²

Johouli : Et toi Enrique ?¹⁶³

Enrique : wai :: wai :: c'est un site là, comment on appelle là, c'est un site universitaire¹⁶⁴

Johouli : Et comment est-ce qu'on appelle ce site-là ?¹⁶⁵

Enrique : Ce site-là ? Bon ! +¹⁶⁶

Johouli: qual é o nome desse site?

¹⁵⁸ Em que esse site faz você pensar?

¹⁵⁹ É um site de tutoria, tutor

¹⁶⁰ E você? E você:: Korotoum?

¹⁶¹ Korotoum a gente está te perguntando

¹⁶² Bom, para mim é um site que nos permite estudar. É um site, é um site de estudo

¹⁶³ E você Enrique?

¹⁶⁴ wai :: wai :: é um site, como se chama isso, é um site universitário

¹⁶⁵ E como chamamos esse tipo de site?

¹⁶⁶ Esse site? Bom! +

((silêncio))

Johouli: *o nome desse site? Então isso significa que você nunca ouviu falar desse site ou alguém já ouviu falar deste site?*

Kofi: *Eu tenho já ouvido falar mas esqueci o nome*

Repeti em francês a pergunta que tinha feito em português, para ela entender. Mas, apesar disso, ela não respondeu.

Korotoum : *vous parlez de quel site en fait ? Vous parlez de :: google ?¹⁶⁷*

Johouli : *non :: ce site qui est en face de toi là¹⁶⁸*

Kofi: *Naquele documento estamos a ver a:: apresentação deste professor, seu currículo:: sua área de:: d'atuação vamos dizer de de pesquisas, as escolas onde ele estudou:: onde ele:: trabalha ou ensina, a sua:: o seu resumo*

Johouli: *Ok. E você? Enrique*

Enrique: +

Johouli: *Que tipo de documento é esse documento?*

Enrique : + *Ici ya problème de réseau :: +¹⁶⁹*

Johouli: *Você não conhece? Ok. E Korotoum qual tipo de documento é esse documento?*

Korotoum: + *Acho que:: é esse documento:: é:: a bibliografia de:: desse escritor*

O aluno Kofi começou a fazer a descrição do conteúdo do documento em português. A aluna Korotoum achou que o documento era uma bibliografia de um autor. E isso pode ser muito importante na descrição de um Currículo Lattes, pois, na medida em que relata também os trabalhos do autor, pode assemelhar-se a uma bibliografia. Mas, ao mesmo tempo, pode também parecer com uma biografia pois relata também o percurso do autor.

Depois, pedi-lhes que me dissessem qual tipo de currículo era, e a aluna Korotoum me perguntou: “Por favor, o que é o Currículo?” Eu poderia responder, mas, para verificar se os outros tinham a mesma dúvida que ela e para manter as interações entre os alunos, fazendo com que ficassem mais ativos nessa aula, pedi aos outros alunos para responder à pergunta de Korotoum. Considerei que o professor não é o transmissor de saberes, mas um organizador do

¹⁶⁷ Você fala de que site mesmo? Fala de :: google?

¹⁶⁸ Não :: este site em frente de você

¹⁶⁹ Aqui tem problema de internet.

ensino que pretende promover a aprendizagem dos alunos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020). E, sendo essa aula sendo realizada num processo democrático, quis dar possibilidade aos alunos de trabalhar de forma colaborativa, usando os seus repertórios linguísticos (ANWARUDDIN, 2018).

Enrique: *o:: o Currículo é isso né?*

Johouli: *Sim*

Enrique: *Então o Currículo é:: é o que:: a gente chama em francês CV, é isso*

Johouli: *E como se chama Kofi o que é o currículo?*

Kofi: *[...]O Currículo é:: um tipo de perdão documento que relata, o que rela relata as coisas, as atividades que uma pessoa fez na sua vida, isto é: as universidades que ele:: onde ele estudou, o:: trabalho os trabalhos que ele fez ou que ele faz, as suas informações pessoais, e esse documento contém também as suas competências seja linguísticas, informáticas e também os seus as coisas que ele gosta isto é o futebol, desporto, desporto, ou:: coisas assim, é uma apresentação:: quase completa da vida de uma pessoa.*

Johouli: *ok*

Kofi: *É isso que se chama Currículo*

Destaco que o Kofi conseguiu responder bem a essa pergunta sobre o currículo porque ele já trabalhava como contratado em uma empresa e por conta própria, como docente e tradutor português/francês. Então, ele sabia um pouco mais sobre a elaboração de um currículo de forma geral. Quanto aos outros, eram alunos que realizavam também pequenas atividades, como comércio e ensino em domicílio, mas de maneira informal. Então, desconheciam um pouco algumas realidades da vida profissional formal.

Continuámos dialogando com base em perguntas que eu fazia, sempre com o objetivo de ver se os alunos estavam envolvidos na prática de elaboração de currículo. Os alunos conseguiram dar outras definições para um Currículo Lattes: currículo universitário e currículo escolar. Porém demonstraram dificuldades em estabelecer uma distinção clara entre o Currículo Lattes e o Curriculum Vitae. Por isso, expliquei-lhes essa diferença, com base em pesquisas que eu mesma havia feito.

Depois passamos a examinar a estrutura do Currículo Lattes. Para isso, os alunos foram lendo os títulos das diferentes partes e vimos que o Currículo Lattes contém uma seção com informações resumidas e outra com informações mais detalhadas.

Inicialmente, eram três os alunos na aula. Depois um quarto aluno, Goli Bi, acessou a aula. Pedi para ele nos dizer a estrutura do documento, mas ele não conseguiu responder. Pedi então para ele falar sobre a necessidade de um Currículo Lattes.

Goli Bi: *com com um curriculo + com um curriculo [...] com um Currículo, pessoa:: uma pessoa tenho, que tenho uma buen curriculo*

Johouli: *bom, um bom*

Goli Bi: *um bom, um bom currículo, tenho, tenho facilmente un un trabalho*

Johouli: *trabalho, no caso de ter dificuldade de falar em português, pode falar em francês*

Já que o aluno Goli Bi tinha dificuldade de falar em português, eu fiz a reformulação da fala dele, que poderia ser: “com um bom currículo, a gente pode ter um trabalho”. Disse a ele que, caso tivesse dificuldade para se expressar em português, poderia falar em francês. Fiz isso porque, na prática de letramento o docente deve usar a abordagem de translinguagem para favorecer um ensino de qualidade no qual a igualdade e liberdade de expressão são promovidas, isto é um ensino democrático (bi/multilíngue ou não) (ANWARUDDIN, 2018). Explicando a finalidade do Currículo Lattes, assim se expressou o aluno Kofi:

Kofi: *a gente pode se candidatar::r a a:: uma:: vaga:: de trabalho::: Podemos se candidatar no caso de:: no caso de pelo Lattes. Podemos se candidatar também ao cnpq pra:: ser um um mentor ou orientador, vindo o se se você acha que está um bom professor (tem) percurso e tem as competências para ajudar estudantes. Com seu Currículo Lattes (podemos) se candidatar aquele naquela plataforma a Cartilha ((refletindo)) se apresentar e propor seu o seu ajuda. E no caso de Currículo Vitae pode se candidatar a uma vaga de trabalho numa::empresa::, pode se candidatar ((refletindo)) à muitas ofertas de:: de serviço::serviços no caso:: do do domínio privado.*

Expliquei para os alunos que, já que o Currículo Lattes se relaciona com o percurso acadêmico, podemos utilizá-lo para tanto nos candidatar a uma vaga de professor, como para solicitar bolsa, por exemplo. Fiz novamente a descrição do documento em função de suas diferentes partes, a partir do que destaquei as duas partes: o resumo e os detalhes.

Examinamos depois o resumo do Currículo Lattes tomado como exemplo, lendo e traduzindo palavras chaves e palavras semelhantes ao francês. O aluno Enrique pediu para a aluna Korotoum ler. E ela, lendo o documento, destacava as palavras portuguesas semelhantes ao francês e também fazia a tradução. Cada um dos alunos fez a sua parte. No decorrer dessa atividade, uma quinta aluna acessou a aula, Nanci. Depois que os outros já tinham lido e

traduzido as diferentes partes do texto, pedi para os alunos que ainda não tinham se manifestado falar. O aluno Kofi começou por citar os nomes dos outros que ainda não tinham falado.

Johouli: *Aqui a gente não pode ficar sem falar hein*

Nanci: *Olá!*

Johouli: *Você não fala em sala de aula, aqui é pra falar. Olá! [...]*

Nanci: *Eu vejo +foi edi:: não vejo bem, on dit ça comment¹⁷⁰?*

Kofi: *Então a professora vai::*

Johouli: *Já fiz tudo ainda não posso, é o último*

Kofi: *Não pode?*

Johouli: *É o último. Você tem que fazer ((refletindo)) como se diz? fazer ao seu nível*

Nanci: *Posso zoomer*

Johouli: *eh eh aumentar o modo paisagem*

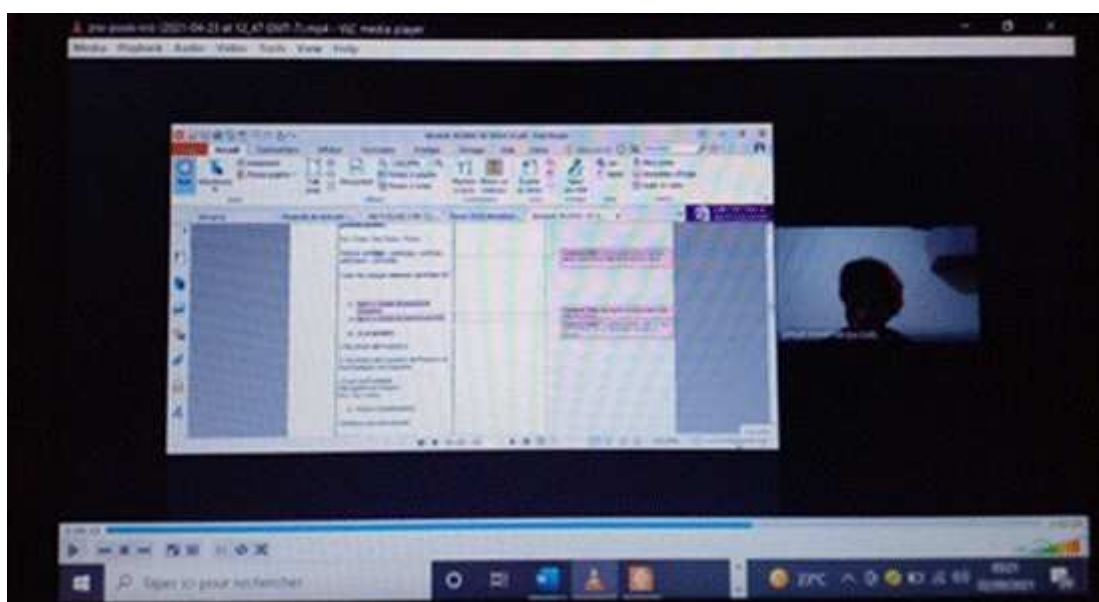
Kofi: *acho que é zoomer também porque é um anglicismo*

Nanci: *posso?*

Johouli: *Sim sim, leia*

Essa atividade de leitura e tradução visava a desenvolver habilidades linguísticas. A aluna Korotoum tentou traduzir o nome do programa “Linguagem do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”. Não deveríamos fazer todas essas leituras e traduções durante a aula, mas isso foi necessário porque os alunos não fizeram os exercícios que tinha pedido antes da aula, o de ler o documento e traduzir *offline*.

¹⁷⁰ Como isso se diz

Figura 20: Apresentação dos pontos gramaticais

Fonte: Acervo da autora

Já que não havia alunos da Licenciatura 1, fiz para eles uma revisão sobre os pronomes pessoais, explicando aos participantes presentes as diferentes formas de uso em português de Portugal e português do Brasil. Tratei especificamente da questão dos pronomes “você”, mais usado pelos brasileiros, e “tu”, mais usado pelos portugueses. Sendo o português falado em diversos países, o seu uso varia de um lugar ao outro. Assim, ao se ensinar o PLA, é importante considerar as suas diversidades, as variedades linguísticas e culturais, porque “considerando língua como um fato social, automaticamente compreende-se a razão de sua variação” (SILVA; RIBEIRO, 2013, p. 259). Segundo Silva e Ribeiro (2013), o docente ensinando o PLA não deve afastar os discentes das diferentes variedades do português, mas sim fazer com que eles tenham conhecimentos também dessa diversidade, e cabe a eles escolher a que lhes agrada.

Depois, para levar os alunos a participar, perguntei a eles como se fazia a conjugação do modo indicativo dos verbos do primeiro grupo, e a aluna Korotoum conseguiu responder a essa pergunta. Depois pedi para alguém conjugar os verbos irregulares “ter” e “ser” no presente do indicativo.

Enrique: *vou vou deixar a voz a Korotoum ela vai ela vai responder*

Korotoum: *+ Ok. Vou conjuga::r o verbo ter e:: depois o Enrique vai conjugar o verbo ser. O verbo ter no presente do indicativo[...]*

Depois de ela conjugar o verbo “ter”, pedi para cada um conjugar os outros verbos, o que eles conseguiram fazer com a minha ajuda. Depois perguntei para eles por que escrevemos o verbo “publicar” no infinitivo e para conjugar na primeira pessoa do pretérito perfeito se escreve “publiquei”.

Enrique : [...] *parce que ce verbe-là moi-même j’ai remarqué, [...] parce que ici c’est publiei publiei donc si on laisse le c ça sera :: si on laisse le c ça sera publice donc ça sera pas juste, c’est pour cela qu’ils ont mi :: le :: le qu*¹⁷¹

Passamos depois para a função dos diferentes tempos de conjugação.

Johouli: *alguém para me dizer a função do presente do indicativo[.] e a função do pretérito perfeito*

Enrique: *Posso?*

Johouli: *muitas pessoas ninguém para falar, não são as mesmas pessoas que devem falar todos os dias, todo o mundo tem que fala::r [...]*

((Silêncio))

Kofi: *O presente do indicativo é:: um verbo et pardon é um tempo que:: que se conjugue para exprimir uma ação que acontece no momento onde falamos. Também pode se referir à uma:: ação que:: permanece no:: no tempo. Podemos usar este tempo para falar, para contar história mesmo no passado. O pretérito:: perfeito se trata de um tempo que se usa no:: contexto onde queremos exprimir uma ação que:: aconteceu no:: no passado e:: e até agora essa ação ((refletindo)) uma ação que aconteceu no passado e:: também pode ser repetida no:: futuro. Por exemplo, essa manhã eu tomei meu banho, o fato de:: dizer eu tomei o meu banho, a ação de se lavar de tomar o seu banho pode se repetir também amanhã também amanhã de manhã, não é uma ação que fica que:: que fica no passado e acabou no passado como o imperfeito mas pode continuar ao longo, ao longo do:: tempo. É o que eu posso dizer*

Johouli: *Alguma pessoa? Tem muitas pessoas mas ninguém fala*

Nanci: *Eu penso que:: o presente é:: Eu penso que o presente está usado para falar das ações [...]o presente está usado para falar das ações que:: passam atualmente e:: o pretérito perfeito está usado para falar das ações que já:: são acabados, é o que queria dizer*

Johouli: *E outra pessoa?*

((silêncio))

Johouli: *Outras pessoas?*

¹⁷¹ [...] porque eu mesmo notei esse verbo [...] porque aqui é publiei, então se deixar o c se deixar isso vai ficar publice, então isso não vai ser correto, é por isso que a gente coloca o qu

Esmel: Senhora

Johouli: Sim

Esmel: O presente:: indicativo:: é um momento é um momento privilegiado da fala. Serve principalmente para traduzir os fatos observados no momento da fala tanto oralmente como

Johouli: E o segundo?

Esmel: + senhora

Johouli: Sim

Esmel: Eu terminade

Johouli: Ok. Diz que se diz eu acabo, acabo de falar, repita eu acabo de falar

Esmel: eu acabo de falar

Johouli: acabei eh eh perdão eu acabei de falar

Enrique: Eu acabo eu acabei de falar

Johouli: ok

O processo de educação, segundo uma perspectiva dialógica, não se trata de uma transmissão do saber, mas de *coconstrução* de saber, pois o saber se produz com base de uma cooperação entre alunos e professores, com o professor sendo parceiro e levando em conta as perspectivas e realidades dos alunos (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020). Então, como Kofi, na conversa destacada acima, fez uma boa explicação a respeito as funções do presente do indicativo, complementei apenas a sua fala explicando para eles a diferença entre os presentes simples e contínuo do indicativo. E, para explicar melhor o pretérito perfeito, fiz uma diferenciação entre ele e o pretérito imperfeito.

Fiz ainda um pequeno resumo sobre o uso da preposição “em” e sua combinação com artigos (“no”, “na”, “num”, “numa”). Pedi para o aluno Esmel, do primeiro ano, explicar o que ele tinha compreendido sobre uma das expressões que tinha mostrado para eles:

Esmel: Senhora

Johouli: Sim

Esmel: Desculpe me:: mas e não se

Johouli: eh eh ok, outra pessoa para responder

A aluna Nanci fez a explicação e, a seguir, vimos o plural das palavras terminadas em ‘L’. Destacava algumas frases e pedia para os alunos dizer se estavam no plural ou singular e justificando também as suas respostas.

Nanci: Posso dizer que:: os os as palavras que se terminam por “AL” quando eles são no plu:: plural se terminam por “IS”

Johouli: Certo? Outra pessoa? Quem concorda ou não?

Kofi: eu concordo plenamente

Johouli: palavra “AL” se terminam em plural por IS ? é isso?

Kofi: sim [...] sim “AL”, “IS”

Johouli: ok, outra pessoa, todos concordam?

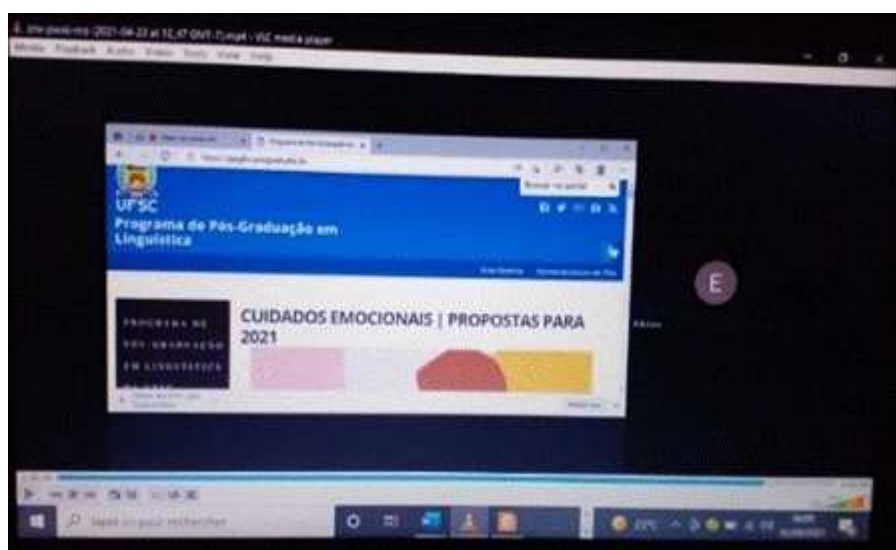
Enrique: sim si::m

Kofi: palavras que se terminam por “o” no plural tomam um “s”

Johouli: Ok. Então vamos ver

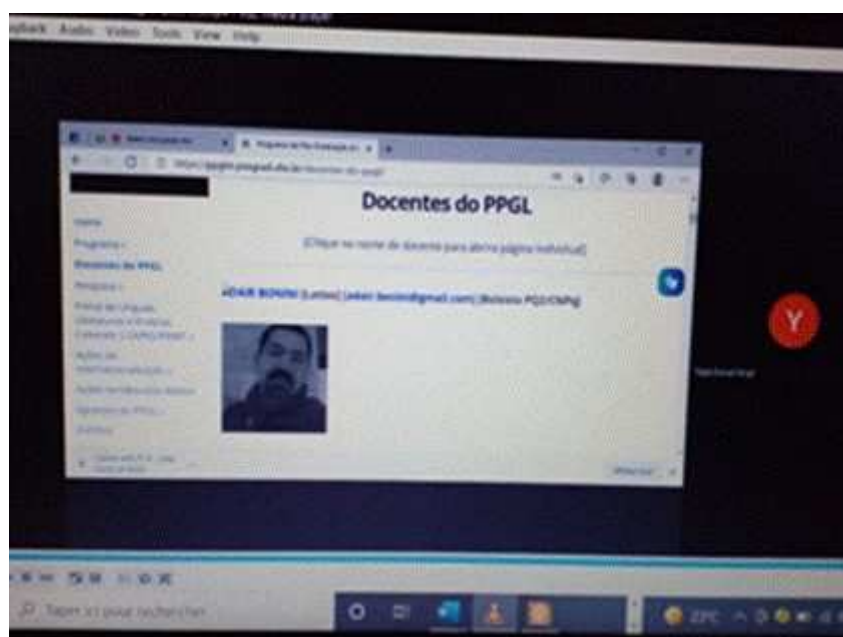
Percebi que os alunos tinham dificuldades com essa questão gramatical. Então, expliquei para eles, com base em exemplos, que não são -AL nem -EL no plural que se tornam IS, mas sim o L. Os exemplos destacados foram os seguintes: “Tenho o manual especial” / “Tenho manuais especiais”; “O amigo fiel” / “Os amigos fiéis”; “Estudamos o gênero textual” / “Estudamos os gêneros textuais”.

Depois de trabalhar sobre os pontos gramaticais, passamos a examinar o conteúdo do texto, para saber do que se tratava, qual o objetivo do autor ao elaborar esse texto, as suas qualidades. Aproveitei para lhes explicar que é por meio do Currículo Lattes que se pode procurar um professor para orientação, pois é graças ao currículo dele que o aluno pode saber se o docente pode atender a sua necessidade, em função da sua especialidade. A seguir, mostrei para eles como procurar um professor pelo *site* de uma universidade brasileira, usando como exemplo o *site* da UFSC (figura 20).

Figura 21: Apresentação do site da UFSC

Fonte: Acervo da autora

Destaquei para os alunos que, em qualquer *site* de uma universidade brasileira, se eles quiserem procurar um orientador, precisarão primeiro acessar a página do programa de pós-graduação em que têm interesse, buscar a guia “**Home**” / “**Página Inicial**” e depois clicar em “**Corpo docente**”. Assim vai aparecer uma lista de docentes, com algumas informações sobre eles, incluindo o *link* do Currículo Lattes como o apresentado na figura 21.

Figura 22: Apresentação de um Currículo Lattes

Fonte: Acervo da autora

Expliquei novamente para eles que, como já havíamos visto, aparece junto ao nome do professor o seu *e-mail*. Para o aluno ter mais informações sobre o professor, basta clicar sobre “Lattes” e vai aparecer o currículo, no qual o aluno pode ver a linha de pesquisa do professor e, em função dela, orientar melhor o seu projeto para ser aceito como orientando. Pedi para os alunos fazerem o resumo do que acabava de dizer, e a aluna Nanci fez esse resumo. Depois pedi para alguém fazer o resumo de tudo o que vimos sobre Currículo Lattes e sua importância. Já que ninguém falava, eu mesmo fiz de novo um breve resumo.

Previ uma outra atividade de desenvolvimento de habilidade linguística, que consistiria em fazer interações, diálogos entre os alunos, usando expressões que teriam a ver com o currículo, o que implicaria se apresentar, falar do seu percurso, seu interesse, por exemplo. E caberia para cada aluno fazer perguntas ao seu colega para saber mais sobre essas informações. Já que a aluna Nanci era a única a estar presente a essa aula (no dia 24 de abril), pedi para ela se apresentar, falar do seu percurso, sua dificuldade, seu interesse e sua ambição.

Nanci: Aluna Nanci eu sou:: Nanci, sou:: estudante da licenciatura 3 na Universidade Félix Houphouët-Boigny de:: Abidjan. Então estou na faculdade de português, faz agora três anos. Eu escolhi o português porque:: é uma língua rara, uma língua especial que não está muito conhecida aqui em Costa do Marfim. Então escolhi esta língua e essa faculdade para ter muitas oportunidades. Se diz assim? oportunidades? Quero saber se se diz oportunidades ou tem uma outra palavra para dizer isso? Opportunité?

Johouli: oportunidades é isso oportunidades

Nanci: para ter novas oportunidades porque vemos aqui em Costa de Marfi::m quase todos os domínios como francês::s, história e geografia:: tudo isso, já:: esta esse tipo de faculdade está já:: cheio ou cheia cheio, então decidi escolher uma faculdade que não é muito conhecida para ter muitas oportunidades, então gosto muito das línguas também para isso que:: escolhi essa faculdade.

Johouli: ok

Nanci: E:: minhas minhas ambições, através do português quero:: primeiro ter uma ocasião um ocase de de:: viajar, muito. E quero também eh eh quero também o final de tudo isso, ser uma professora dessa língua

Johouli: ok

Nanci: aqui está a minha ambição

Não corrigia a aluna Nanci enquanto ela falava porque eu estava mais focada nas suas ideias e não na forma como ela estruturava a sua fala e nem aos erros que ela fazia. Pois a abordagem de Letramento não está focada no desenvolvimento das habilidades linguísticas,

mas sim na transformação social do sujeito a partir da aprendizagem da língua (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Depois perguntei para Nanci se haveria uma plataforma marfinense oficial onde a gente pudesse cadastrar o seu currículo como a do Brasil, que é o CNPq Lattes. Essa pergunta teve por objetivo saber mais sobre as realidades dos dois países, ou seja, as práticas locais desses dois países, o que é também uma forma de desenvolver as habilidades interculturais indo para além da cultura da sala de aula (GUADELUPE; SILVA, 2013). Isso é importante, pois é a partir da aprendizagem da realidade do outro que o aprendiz poderá identificar a sua realidade local, ou o modo do funcionamento da sociedade de que faz parte. A aluna respondeu que achava que não existia este tipo de site na Costa do Marfim. Depois publiquei no grupo do Facebook o vídeo da aula e o *link* para os alunos criarem seu currículo, como trabalho final. Tinha também pedi para eles me enviarem o *link* do currículo ou o documento em pdf por *e-mail*, já que tinha mostrado como anexar um documento e enviar por esse meio. Infelizmente ninguém enviou o trabalho sobre a criação de Currículo Lattes, possivelmente por problemas de acesso à internet. Apenas a aluna Amoin tentou fazer, mas ela também não conseguiu por causa do sistema do CNPq, que tinha algum problema.

5.3 LETRAMENTO PROFISSIONAL

Na prática de letramento, o professor deve desenvolver ele mesmo o letramento profissional. Isso implica desempenhar o papel de um agente, tendo a capacidade de

[...] articular os interesses comuns aos seus alunos, organizar a turma para a realização de ações conjuntas, decidir sobre o curso das ações, [...] modificar planos segundo o direcionamento das ações, promover eventos socioculturais, interagir estrategicamente com outros grupos sociais e agentes (outros professores, coordenadores e responsáveis dos alunos) e exercer influência nos processos de decisões (KLEIMAN, 2007 *apud* MORAES, 2017, p. 54);

Kleiman também cita como papel do professor que atue como agente de letramento:

[...] mobilizar as competências e habilidades dos educandos para que na interação com eles aconteça a emersão de suas experiências e seus conhecimentos sobre materiais escritos prestigiados (como livros, textos etc.), mas também sobre aqueles que fazem parte de suas vivências familiares, religiosas e cotidianas, objetivando ajudá-los a atribuir sentidos e valores à escrita (KLEIMAN, 2006 *apud* MORAES, 2017, p. 54).

Então, a partir da minha experiência ao desenvolver práticas de letramento com os alunos e interessados de português, destaco os pontos que refletem a minha atuação ao iniciar os interessados por português (novo aprendiz) à língua portuguesa e os alunos de português na pesquisa científica.

5.3.1 Letramento profissional para a iniciação à língua portuguesa e à inserção social do novo aprendiz de PLA

Como a proposta que faço a partir desse trabalho leva em consideração as necessidades do aprendiz, assim como suas contribuições, escolhi destacar essa parte do Letramento profissional para a iniciação à língua portuguesa e à inserção social do novo aprendiz de PLA partindo das colocações de alguns participantes do projeto e de Rajagopalan (2003), segundo o qual os elementos de uma tarefa devem desenvolver-se em ordem de complexidade.

*Ivan : [...] En anglais, on apprenait les BABA, voilà comme je peux dire on commençait du bas vers le haut mais en portugais non, c'est pas le cas. On vient et directement on nous en + excusez-moi du thème hein on nous **enflamme** avec des (thèmes) vraiment et puis aussi quand c'est comme ça franchement c'est pas facile voilà, c'est pas facile. La formation, je ne dis pas que les professeurs ne nous forment pas bien mais la formation est un peu je peux dire **bras militaire**[...]j'apprécie l'enseignement de secondaire parce que d'abord de un on commence d'abord sur les points de grammaire [...] on nous apprend () les lettres alphabétiques tout ça [...]si au département de portugais, nous avons aussi ces formations, je crois bien que ça ne va pas poser de problème[...]*¹⁷²

*Sam : Concernant la méthodologi ::e, ((en train de réfléchir)) bon je crois que bon comme toute langue comme toute langue pour apprendre d'abord une langue il faut commencer par l'alphabe ::t, ensui ::te la grammai ::re, la structure comment voir la structure de la phra ::se, la phrase bon en portugais comment est-ce qu'elle se construi ::t, faire quelques phra ::ses, d'abord les phrase de ba ::se[...] après progresser un peu sur la grammaire[...]*¹⁷³

¹⁷² **Ivan:** [...] em inglês, aprendíamos o beabá, quer dizer, começávamos de baixo para cima. Mas, em português, não foi esse o caso. Começamos imediatamente, + me desculpe pelo termo, mas imediatamente a gente se **inflama** com temas terrivelmente. E, quando é assim, para dizer a verdade não é fácil. A formação... Não estou dizendo que os professores não nos ensinam bem, mas a formação é um pouco, digamos assim **braço militar** [...] **eu gosto do ensino secundário porque, primeiro, começamos pelos pontos gramaticais** [...] aprendemos () as letras alfabéticas, tudo isso, [...] se no departamento de português tivéssemos também esse tipo de formação, acredito que não haveria problema [...] (Tradução de entrevista grupal com os alunos de português no dia 2 de abril de 2021).

¹⁷³ **Sam:** A respeito da metodologia ((refletindo)), acredito que, como qualquer língua, para aprender, precisamos começar pelo alfabeto; em seguida, a gramática, a estrutura, ver a estrutura da frase, a frase em português, como ela se constrói; fazer algumas frases, primeiro as frases básicas e depois um pouco de gramática [...] (Tradução de entrevista grupal com os interessados por português entre 31 de março e 3 de abril de 2021).

Destaco, em duas seções, pontos que refletem a minha atuação durante o processo de ensino/aprendizagem de PLA com os interessados de português (iniciantes na aprendizagem do PLA), objetivando propor para o DEILA/Português uma abordagem que consiste em alfabetizar e, ao mesmo tempo, letrar alunos iniciantes de português. O português é uma nova língua para os alunos de português, uma vez que não se aprende português no ensino médio na Costa do Marfim. Todos os participantes do Grupo 2 estão aprendendo português pela primeira vez no DEILA/Português.

A primeira seção tinha como objetivo alfabetizar alunos iniciantes de português. Dias antes das aulas, enviei os planos e materiais das aulas aos participantes via *e-mail* (Anexo 11)¹⁷⁴. O objetivo geral dos conteúdos enviados era levar os participantes a saber mais sobre o funcionamento da língua portuguesa. Os objetivos específicos eram aprender a pronúncia e o gênero (masculino/feminino). Nesse sentido, tinha pedido para eles explorarem esses materiais tentando fazer algumas notas.

A nossa primeira aula aconteceu no dia 10 de abril de 2021. Comecei essa aula pedindo aos participantes que me contassem sobre o que haviam entendido dos materiais, especificamente com relação à pronúncia das letras do alfabeto em português. Fazendo essa pergunta, considerei o fato de que cada aluno é um protagonista no processo de ensino de Letramento por ter sempre um conhecimento prévio que deve ser considerado nesse processo, para que ele “possa, gradualmente, ir adquirindo as novas linguagens, compreendendo os novos modos do agir, especialmente no que se refere à escrita” (FIRPO; DORNELLES, 2019, p. 70). Isso significa que o discente deveria ler e refletir sobre os documentos disponibilizados dias antes da aula, a fim de ter um conhecimento sobre o curso a fazer. Assim, durante as aulas, ele poderia relatar suas dúvidas e aprofundar o seu entendimento com as explicações do docente.

Lendo os materiais enviados aos participantes, eu também tinha feito algumas notas dos pontos que achei mais importantes, para facilitar e acelerar a compreensão da alfabetização em português (Anexo 12), pois o professor tem que ler a aula para ajudar o aluno. Isso não significa ler por ler, mas ler de forma crítica, ler identificando “indícios pertinentes, tendo em vista os saberes existentes em linguística, em sociologia e psicologia da linguagem e da aprendizagem, para analisar o que está em jogo com os alunos em aula na frequência dos usos do letramento escolar” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Então,

¹⁷⁴ Links dos materiais disponibilizados: <https://www.linguee.com.br/portugues-frances/>; <https://dicionario.reverso.net/frances-portugues/>; <https://www.youtube.com/watch?v=LncorSeV6uE>; <https://www.youtube.com/watch?v=nrkD5DVj04s>; <https://www.youtube.com/watch?v=k0sM0Ovooo8>.

nesse dia da aula, depois de conversar com os alunos sobre o que eles tinham compreendido dos materiais disponibilizados, eu apresentei os *slides* da aula, que tratavam especificamente dos pontos que tinha notado sobre a alfabetização.

Figura 23: *Slides* sobre o alfabeto português



Fonte: Acervo da autora

Ajudei os alunos na pronúncia das letras do alfabeto através da leitura (figura 22). Não lemos apenas as letras do alfabeto, mas lemos também palavras, pois apresentei cada letra a partir de uma palavra portuguesa (*A – abacaxi*, etc.). Então vimos, ao mesmo tempo, a fonética, as vogais nasais, os estrangeirismos, o acento tônico, a pronúncia dos consoantes e diferenças fonético-fonológicas entre o português brasileiro e o português de Portugal. A alfabetização é muito importante, pois ela nos ensina sobre o código, a escrita, a leitura, ou seja, o funcionamento de uma língua (SOARES, 2009). Por outro lado, o letramento faz referência ao uso da língua na vida real (SOARES, 2009). Por exemplo, em algumas situações, devemos soletrar de forma rápida nosso nome ou escrever de forma rápida uma palavra que alguém está soletrando, o que pode não ser possível sem o conhecimento das letras do alfabeto. Como atividade de pronúncia, levei o participante Adou a soletrar algumas palavras e fazer a leitura de um texto sem procurar entender, pois o foco era saber pronunciar as palavras, a fim de conseguir ler e entender ao ouvir um áudio.

A segunda aula aconteceu no dia 11 de abril de 2021. Comecei a aula com uma pequena revisão, fazendo perguntas aos participantes. Deixava os participantes falar e depois complementava a fala deles para aprofundar a compreensão. Nesse dia, fizemos a leitura que

foi uma revisão da aula anterior, porque tinha decidido fazer apenas a aula sobre a alfabetização durante esses dois dias, para que os participantes pudessem compreender bem. Lia uma palavra e pedia aos participantes dizer o que tinham notado da pronúncia. Fizemos também nesse dia a leitura de um texto (figura 23). Lia mais devagar, frase por frase, pedindo para os participantes repetirem depois.

Figura 24: Slide para a leitura¹⁷⁵



Fonte: <https://lingua.com/pt/portugues/leitura/>

Já que, durante a aula sobre o alfabeto em português, vimos particularidades do português brasileiro, disponibilizei depois para os participantes um vídeo em português brasileiro, apesar que eles não o entendessem, objetivando ajudá-los a se acostumarem ao sotaque brasileiro¹⁷⁶. Além disso, os próprios participantes também me tinham pedido para ouvir áudios em língua portuguesa, a fim de se acostumar ao sotaque. Então, escolhendo esse vídeo bem simples, que é uma prática extraescolar, realizei um trabalho de transdisciplinaridade observando os participantes, colocando-me no lugar deles (CORRÊA, 2019) e levando em conta os interesses deles, indo além da disciplina ensinada.

A próxima seção tem como objetivo discutir o modo como foram desenvolvidas atividades que visaram alfabetizar e letrar os alunos iniciantes de português. Já que se tratava de alfabetizar e, ao mesmo tempo, letrar o iniciante de português, a atividade teve como tema

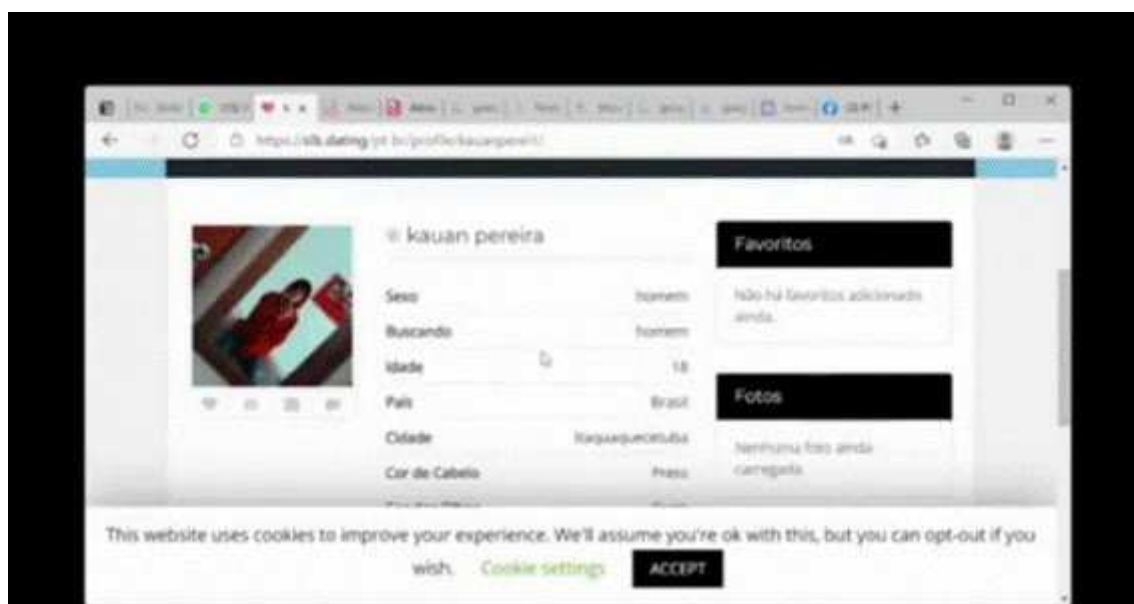
¹⁷⁵ Outros textos usados estão no Anexo 9.

¹⁷⁶ “4 segredos para ter o sotaque brasileiro”, da prof.^a Márcia, disponível no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=4d5U4WfxUOI>)

“a identidade” e como conteúdos gêneros discursivos tais como: perfil pessoal, *blog* pessoal e Currículo Lattes. Nessa sessão, ensinando a alfabetização e o letramento, juntei dois tipos de letramento: letramento autônomo ou letramento escolar e letramento social ou letramento extraescolar (STREET, 2014). Juntar esses dois tipos modelos de letramento foi muito importante para uma boa prática de ensino, que favorecesse a inclusão social do aluno iniciante em língua portuguesa, pois ensinar apenas a alfabetização seria ficar restrita à escrita e afastada da realidade social (STREET, 2014), enquanto a abordagem de letramento tem como objetivo favorecer a inclusão social do aprendiz e não desenvolver apenas habilidades linguísticas.

A primeira aula aconteceu no dia 17 de abril de 2021 e foi realizada com base no gênero perfil pessoal. Como de costume, comecei por apresentar a página de um perfil pessoal, fazendo perguntas prévias para atrair a atenção dos participantes sobre o gênero de perfil pessoal, assim como para o suporte onde ele foi veiculado, um site de relacionamento, objetivando ver se os participantes estavam inseridos nessa prática.

Figura 25: Apresentação do perfil pessoal estudado



Fonte: Acervo da autora

Passamos, a seguir para a leitura e tradução. Pedia aos participantes ler as referências escritas no perfil pessoal sobre o que estávamos trabalhando e fazer tradução para o francês. Depois passei por ensinar sobre os recursos linguísticos pela conjugação de alguns verbos regulares e irregulares úteis para a criação de um perfil no presente de indicativo, assim como o uso dos pronomes pessoais “tu” e “você”. Já que nossa prática foi segundo uma perspectiva

colaborativa, ao final fiz perguntas aos participantes sobre o que eles tinham notado de cada parte do curso estudado, objetivando criar “situações capazes de permitir o investimento e a mobilização necessários pelos alunos” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87).

A penúltima parte da nossa aula consistia em falar em português. Estabeleci um diálogo em forma de jogo, composto de duas partes: A parte A compreendia perguntas¹⁷⁷, e a parte B continha respostas inacabadas, as quais caberia a pessoa que responde complementar com sua realidade¹⁷⁸, pois cabe ao docente estabelecer e criar situações de “interações entre alunos” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Já que estávamos apenas dois na sala da aula, eu fazia as perguntas da parte A, e o participante Jule respondia com apoio da parte B. A última pergunta desse diálogo foi sobre o animal favorito, e Jule disse que não tinha nenhum, porque come tudo que é animal. O docente deve ficar “mais próximo do trabalho de cada aluno para analisar a linguagem e a atividade cognitiva e identificar os índices de sua pertinência (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Assim, já que eu estava atenta ao que o participante Jule disse a respeito aos animais domésticos, achei importante informá-lo sobre o contexto brasileiro, para que ele pudesse buscar mais informações sobre a cultura alimentar brasileira, que é muito diferente da que temos na Costa do Marfim.

Passamos, então, à última parte da nossa aula, que consistia em desenvolver habilidades culturais. Então perguntei para os participantes sobre o que lhes parecia estranho atraindo a atenção de cada um no perfil pessoal que estudávamos. Fazendo essa pergunta estava levando os participantes a observar o perfil pessoal de forma crítica. Fazer uma observação ou uma leitura crítica e reflexiva não permite somente ao leitor desenvolver habilidades no meio acadêmico, mas sim desenvolver habilidades vantajosas fora da vida acadêmica, permitindo-lhe ter “uma visão ampla do mundo onde o sujeito pode contextualizar suas próprias experiências com o texto lido” (ARANA; KLEBIS, 2015, p. 26672). O indivíduo, lendo um texto, relaciona-o com a sua realidade, cria uma interação entre o texto lido e a sua realidade ou sua experiência, a partir do que pode questionar ou problematizar alguns aspectos mais relevantes da sua realidade, objetivando modificá-la. Assim, a partir de uma dúvida de Jule sobre o perfil pessoal brasileiro, eu comecei por explicar para todos a questão de identificação e identidade em contexto brasileiro, com base na tese de Claudia C. Martínez Rivas *Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas: estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988* (RIVAS, 2015). Discutindo essa questão relativa à realidade brasileira, estava realizando um papel transdisciplinar, levando o aprendiz

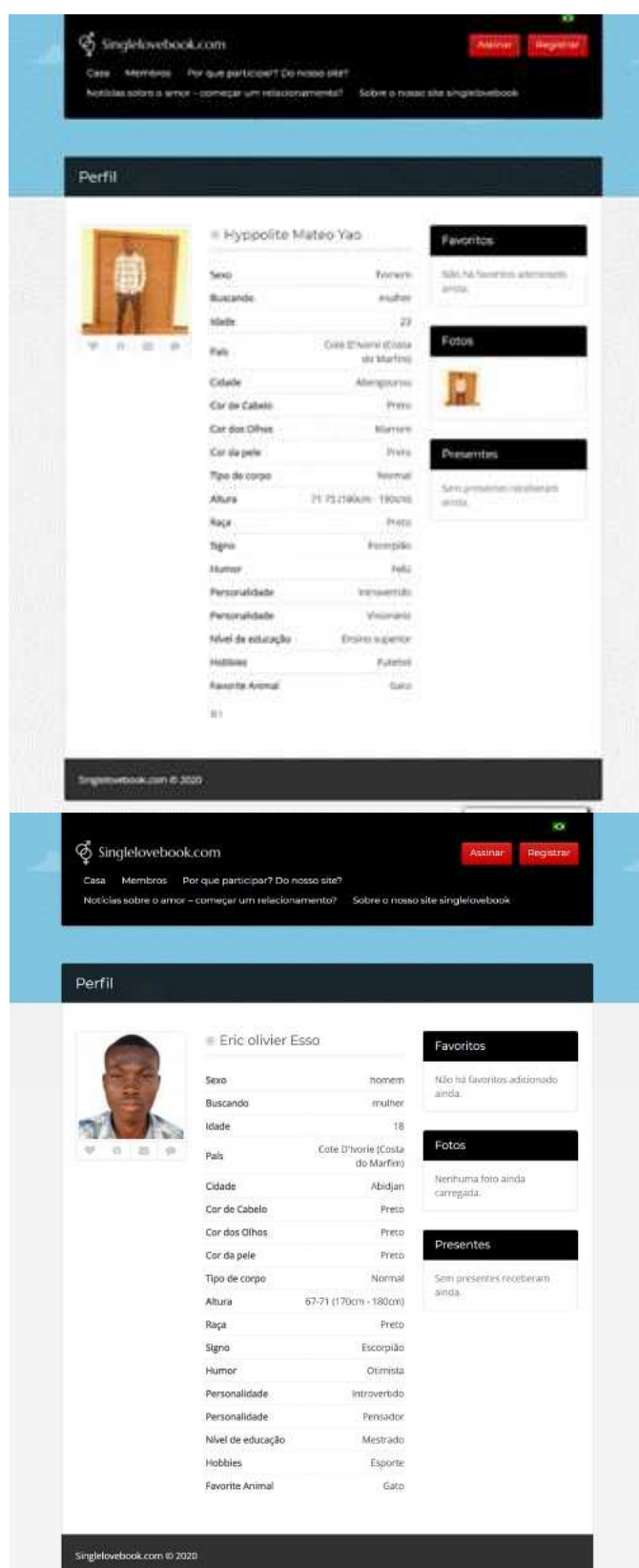
¹⁷⁷ a. Qual é o seu nome? b. O que você busca?

¹⁷⁸ a. Meu nome é.... b. Busco...

desenvolver habilidades interculturais, pois o letramento se equaciona à transdisciplinaridade e “suas ações estão no cerne da Sociologia, ou mais perto de nós, na Antropologia da Linguagem” (GARCEZ, 2019, p. 15).

Ao final perguntei para os interessados sobre a preocupação de cada um a respeito da aula e pedi para eles fazerem o cadastro do perfil pessoal como trabalho final (figura 25).

Figura 26: Perfis pessoais dos interessados por português



Fonte: Acervo da autora

A segunda aula foi realizada com o gênero Currículo Lattes no dia 18 de abril de 2021. Comecei a aula pedindo aos participantes que me contassem de maneira breve sobre a aula anterior, que usassem as expressões em português que vimos e que se apresentassem. Depois, passamos à aula do dia. Apresentei-lhes um Currículo Lattes (figura 26) pedindo-lhes que me falassem a respeito do que viam. Para atrair a atenção deles sobre o gênero currículo Lattes, pedi-lhes que me dissessem a diferença entre o perfil que vimos durante a aula anterior e esse perfil que estávamos estudando.

Figura 27: Apresentação de exemplo de Currículo Lattes



Fonte: Acervo da autora

Lemos esse Currículo Lattes, procurando também palavras que se assemelhassem ao francês, e os participantes conseguiram fazer bem a tradução e explicar o conteúdo a partir do francês e do espanhol. Usando o francês e o espanhol para traduzir e explicar o texto, os participantes fizeram uso de translanguagem, uma prática que dá a oportunidade aos multilíngues usar todo o seu repertório linguístico para compreender e fazer sentido

(SCHOLL, 2020). Assim graças ao uso de translinguagem, os participantes conseguiram ser ativos durante essa aula. Por isso Anwaruddin (2018) destaca que a abordagem de translinguagem favorece um ensino de qualidade no qual a igualdade e liberdade de expressão são promovidas, qualquer seja o perfil do docente (ANWARUDDIN, 2018).

Enquanto os participantes faziam a leitura e a tradução do texto, expressão por expressão, eu lhes explicava, ao mesmo tempo, alguns aspectos gramaticais incluídos nessas expressões. Assim vimos os gerúndio e particípio passado dos verbos *trabalhar*, *exercer*, *atuar*, *buscar* e *ter* e fizemos uma revisão do presente do indicativo. Depois dialogamos sobre a utilidade de criar um Currículo Lattes.

A seguir, falamos em português a partir de um diálogo que estabeleci em forma de jogo composto perguntas e respostas. As respostas foram inacabadas, de forma a permitir que cada aluno complementasse com sua realidade. Quando eles estavam dialogando, o interessado Sam teve dificuldades para dizer a sua idade em português já que não tínhamos estudado os números cardinais. Assim, aproveitei para lhes ensinar os números cardinais a partir de uma página que abri da internet. Isso não fazia parte do plano da aula, mas fazia parte das necessidades dos alunos naquele momento.

Desenvolver habilidades interculturais na prática de ensino-aprendizagem é muito importante, pois permite ao aprendiz ter “a aptidão para interagir com pessoas de outros países e culturas, a capacidade de negociar um modo de comunicação satisfatório, as habilidades de interpretação e de relacionamento, a quebra de estereótipos, a abertura para adquirir novos conhecimentos culturais e o desenvolvimento de senso crítico” (BYRAM, 1997 *apud* CRUZ, 2017, p. 50). A última parte da aula foi sobre o desenvolvimento de habilidades interculturais. Durante essa parte comentei sobre os pontos seguintes: a utilidade do Lattes no Brasil, já que isso não existe na Costa do Marfim; a diferença entre o Currículo Lattes e o Curriculum Vitae; como procurar um orientador pelo *site* de uma universidade, particularmente o *site* da UFSC; como podemos localizar o currículo dos professores.

Ao final, pedi para os participantes me dizerem o que eles tinham entendido a respeito ao currículo Lattes, e foi o que eles fizeram. Como trabalho final, pedi para eles fazerem o cadastro dos seus currículos. Aproveitei, então, para lhes explicar alguns itens lexicais essenciais: “Buscar”, para procurar um currículo que já foi inscrito; “atualizar”, para inserir modificações num currículo já inscrito; “cadastrar novo currículo”, para as pessoas que nunca inscreveram seu currículo e que desejam fazê-lo. Conhecer esses termos é muito relevante para toda pessoa que quiser inserir-se as práticas de uso do Currículo Lattes. A

atividade demonstra a noção de letramento como um processo que busca os usos de leitura e escrita em determinadas práticas sociais (SOARES, 2009).

Finalizamos a aula sobre o Currículo Lattes no dia 25 de abril ajudando o participante Sam a finalizar o cadastro do currículo dele, já que era o único a estar presente. Nesse processo, eu pedia para ele me soletrar o seu nome assim como a sua senha, pois era eu quem estava inserindo as referências dele, a fim de abrir o seu currículo e ajudá-lo a preencher as partes que ele não tinha conseguido gravar. Também ensinei Sam a pronunciar em português outros termos palavras usuais de *sites*, tais como *arroba* (@) e ponto (.). Depois lhe expliquei a utilidade do CPF e do CEP, pois esses números, que fazem parte dos dados a preencher no Currículo Lattes, eram-lhe desconhecidos, por não existirem na Costa do Marfim. Como conselho para acelerar a aprendizagem e prática do português, pedi para Sam colocar o seu celular em versão portuguesa.

A figura 27 mostra uma parte do Currículo Lattes de um participante, que não foi gravado devido um problema técnico.

Figura 28: Currículo Lattes de um dos participantes

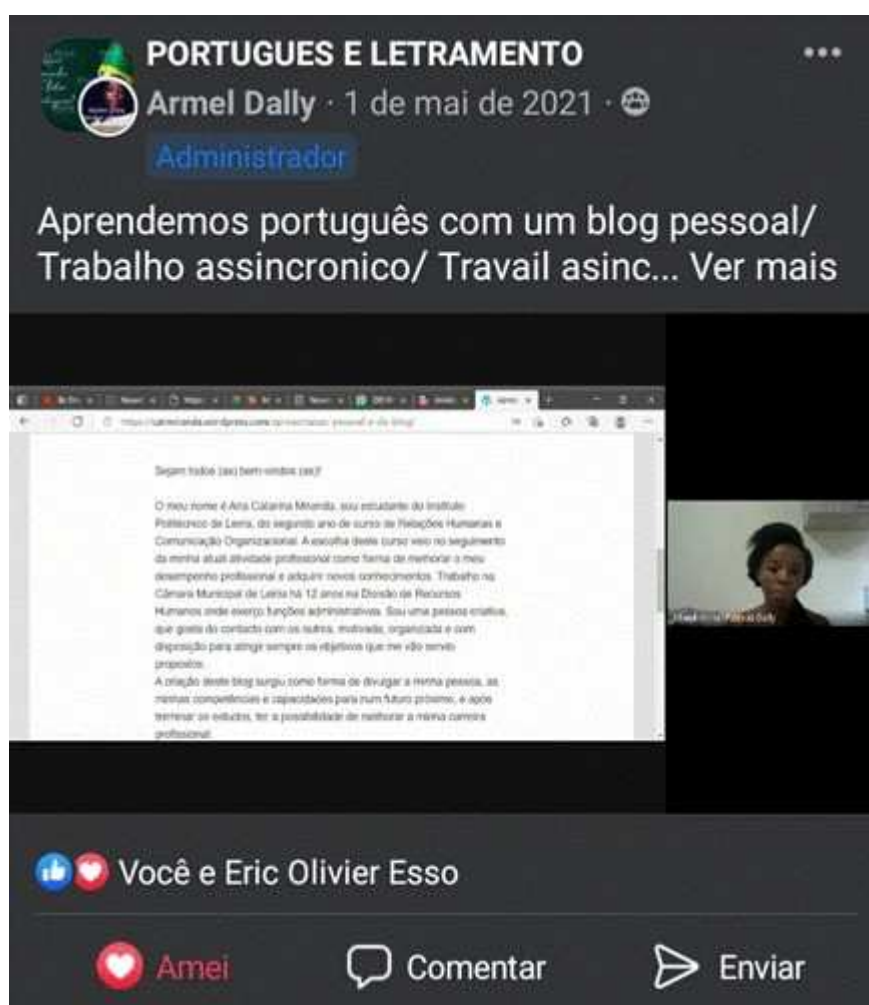
The image shows a screenshot of the 'Currículo Lattes' web interface. At the top, there is a navigation bar with icons for 'Cadastro do Currículo Lattes', 'Informação pessoal', 'Experiência e currículo', 'Formação acadêmica', 'Atuação profissional', and 'Área de atuação'. Below this, the 'Informação pessoal' section is active, displaying a profile picture of a man. The form contains several fields for personal data:

- Nome civil:** Fields for 'primeiro nome' (filled with 'Sam') and 'Sobrenome' (filled with 'Eloa').
- Dados pessoais:** Fields for 'data de nascimento' (25/11/1996), 'País de nascimento' (Costa do Marfim), 'Sexo' (Masculino), and 'Cor ou Raça' (Preta).
- CPF:** A section asking 'Você possui CPF?' with radio buttons for 'Sim' (selected) and 'Não'. Below it is the 'Número do CPF' field.
- Identificação:** Fields for 'Número de identidade' (00195221436), 'Órgão emissor' (CN), 'UF' (Estado), and 'Data de emissão' (20/10/2018).
- Passaporte:** Fields for 'Número do passaporte', 'Data de validade', 'Data de emissão', and 'País emissor' (Costa do Marfim).
- Família:** Fields for 'primeiro nome do pai', 'Sobrenome do pai (nome de família)', 'primeiro nome da mãe', and 'Sobrenome da mãe (nome de família)'.

At the bottom left is a 'Cancelar' button and at the bottom right is a 'Finalizar' button.

Fonte: Acervo da autora

Figura 29: Apresentação do *blog* estudado



Fonte: Acervo da autora

Depois das atividades com o gênero Currículo Lattes, realizamos a aula sobre *blog* no dia 1º de maio de 2021, começando por uma revisão. Pedi aos participantes que me contassem sobre o que víamos na aula anterior e para se apresentarem em português. Depois, passamos à aula do dia sobre o *blog*. Apresentei aos alunos um *blog* (figura 28) e fui fazendo perguntas prévias para saber se os participantes já estavam envolvidos nessa prática.

A seguir, passamos pela estrutura e conteúdo do texto colocado no *blog*¹⁷⁹ que estávamos estudando. A partir desse texto, percebemos que se tratava de um *blog* pessoal. Pedi para o participante Sam explicar o texto e ele conseguiu fazê-lo, pois o texto foi bem claro e simples. Fizemos também a revisão de alguns verbos no presente do indicativo e examinamos alguns ditongos. Na exploração de um texto, o docente deve “possibilitar o entendimento de vocabulário relevante à leitura por meio de tarefas que convidem à inferência de sentido no contexto [...] (DILLI; MORELO; SCHLATTER, 2019, p. 674). Então, sempre

¹⁷⁹ <https://catimiranda.wordpress.com/apresentacao-pessoal-e-do-blog/>

visando à compreensão pelos alunos do conteúdo do texto, fui fazendo perguntas para levar os participantes a compreender o texto e a falar em português.

As atividades de ensino, na perspectiva colaborativa, “consistem em colaborar com a aprendizagem, favorecendo a formação da cidadania por meio da promoção da responsabilidade do aluno pela própria aprendizagem, tendo o professor como parceiro com a autonomia e relações igualitárias na diferença assimétrica constitutiva” (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 13-15). Durante nossa conversa com base em perguntas, inclui três perguntas cujas respostas requeriam muitas reflexões da parte dos alunos. Meu objetivo foi levá-los a falar o seu próprio português, sem necessariamente se focar na estrutura da frase que eu tinha proposto para eles, já que o letramento não tem como foco aprender a estrutura de frases, mas sim a prática de linguagem e favorecer a inserção social do aprendiz (MATTOS; VALÉRIO, 2010). Depois ensinei-lhes algumas saudações formais e informais em português.

Como trabalho final, pedi para todos os participantes criarem um *blog* a partir do Facebook, segundo o seu objetivo e suas expectativas. Para isso, precisei explicar de forma prática o processo de criar um *blog* no Facebook. Apenas o participante Sam conseguiu criar o seu *blog* (figura 29).

Figura 30: *Blog pessoal criado pelo aluno Sam.*



Fonte: Acervo da autora.

Além disso, como estava no final da nossa aula, disponibilizei um vídeo sobre a cultura brasileira para os participantes aprenderem além das aulas. Disponibilizei também um questionário para os participantes se autoavaliarem, mas eles não o preencheram.

5.3.2 Letramento profissional na iniciação à pesquisa dos alunos de português nível Licenciatura 3

Realizar um projeto de pesquisa faz parte das necessidades destacadas pelos alunos de português (Grupo 1) durante a nossa prática de ensino com base de letramento, assim como atende a um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é contribuir na formação de discentes como futuros docentes/pesquisadores.

Ivan : [...] Actuellement nous avons un gros souci, le souci de quoi réaliser un projet [...] Est-ce qu'on nous apprend aujourd'hui là :: maintenant comment rédiger un projet de recherche, non, il n'y a pas des œuvres que nous devons (vraiment) utiliser ? Bon je peux dire depuis même la première année jusqu'à la troisième année, non. Bon ! [...] nous avons besoin aussi [...] [...] d'apprendre aussi comment réaliser un projet vu que c'est le problème même des étudiants de portugais [...] ¹⁸⁰

Nanci : Bon ! Je pense que c'est le projet de recherche qui sera bon pour moi parce que voici la Licence 3 qui est là et bientôt si Dieu le veut (voilà) le Master. Donc si j'ai déjà une expérience de comment faire un projet de recherche ça pourrait d'aider. Et puis bon actuellement je sais pas trop même bon quel thème choisir par rapport au Master et même cette année on nous parle de mini-mémoire donc conc ya tout ça :: donc je pense bien que le projet de recherche va bien m'arranger voilà ¹⁸¹.

Então, sabendo que a iniciação à pesquisa faz parte de um dos objetivos do gênero discursivo projeto de pesquisa (AGUIAR; ROSA, 2018) e como, com os alunos de português, trabalhávamos com diversos gêneros discursivos de forma interligada, no sentido do tema “Vida acadêmica”, apresento aqui as partes se relacionando com uma iniciação à pesquisa científica. Destaco a minha atuação na escolha dos materiais usados e os objetivos, assim como as habilidades relevantes desenvolvidas e as produções feitas pelos participantes. Esse processo pode embasar uma proposta para modificações na iniciação à pesquisa no DEILA/Português. Começamos a iniciação para pesquisa criando um local virtual para que eu e os alunos pudéssemos disponibilizar os materiais e trabalhos, e esse local foi o *blog*.

5.3.2.1 Usando o *blog*

O *blog* foi a minha própria escolha por algumas razões que destaco abaixo. Primeiro, tinha pensado em criar um suporte virtual igual ao fórum do Moodle da UFSC ¹⁸², no qual os alunos postariam os seus textos científicos e onde eu postaria alguns documentos para leitura (figura 30).

¹⁸⁰ [...] Atualmente temos uma maior preocupação, a de realizar um projeto [...] será que a gente nos ensina isso hoje? Não. Não há obras a respeito disso. Posso dizer desde o primeiro ano até o terceiro ano não [...] precisamos disso também [...] aprender também a realizar um projeto já que é isso o problema dos alunos de português[...] (Tradução de trecho da entrevista grupal do dia 02 de abril de 2021)

¹⁸¹Então, eu acho que é o projeto de pesquisa que seria melhor para mim porque estou em Licenciatura 3 e no futuro, se Deus quiser, farei o Mestrado. Então se tiver já uma experiência sobre como fazer um projeto de pesquisa, isso poderia me ajudar. E também neste momento não sei que tema escolher a respeito ao Mestrado, e mesmo neste ano a gente fala de monografia. Há tudo isso, então acho que o projeto de pesquisa vai me ajudar muito. (Tradução de conversa via WhatsApp do dia 22 de maio 2021, a respeito as necessidades da aluna Nanci)

¹⁸² Com efeito, o Moodle da UFSC é um espaço ao qual cada aluno inscrito tem acesso a partir do seu próprio código, reconhecido pelo próprio sistema da UFSC. Nesse espaço, há os planos das disciplinas, um fórum onde se pode postar o seu trabalho e achá-lo depois sem problema. Foi isso que tentei criar quando com o *blog*, sem sucesso.

Figura 31: Tentativa de criação de um fórum

Fonte: Acervo da autora

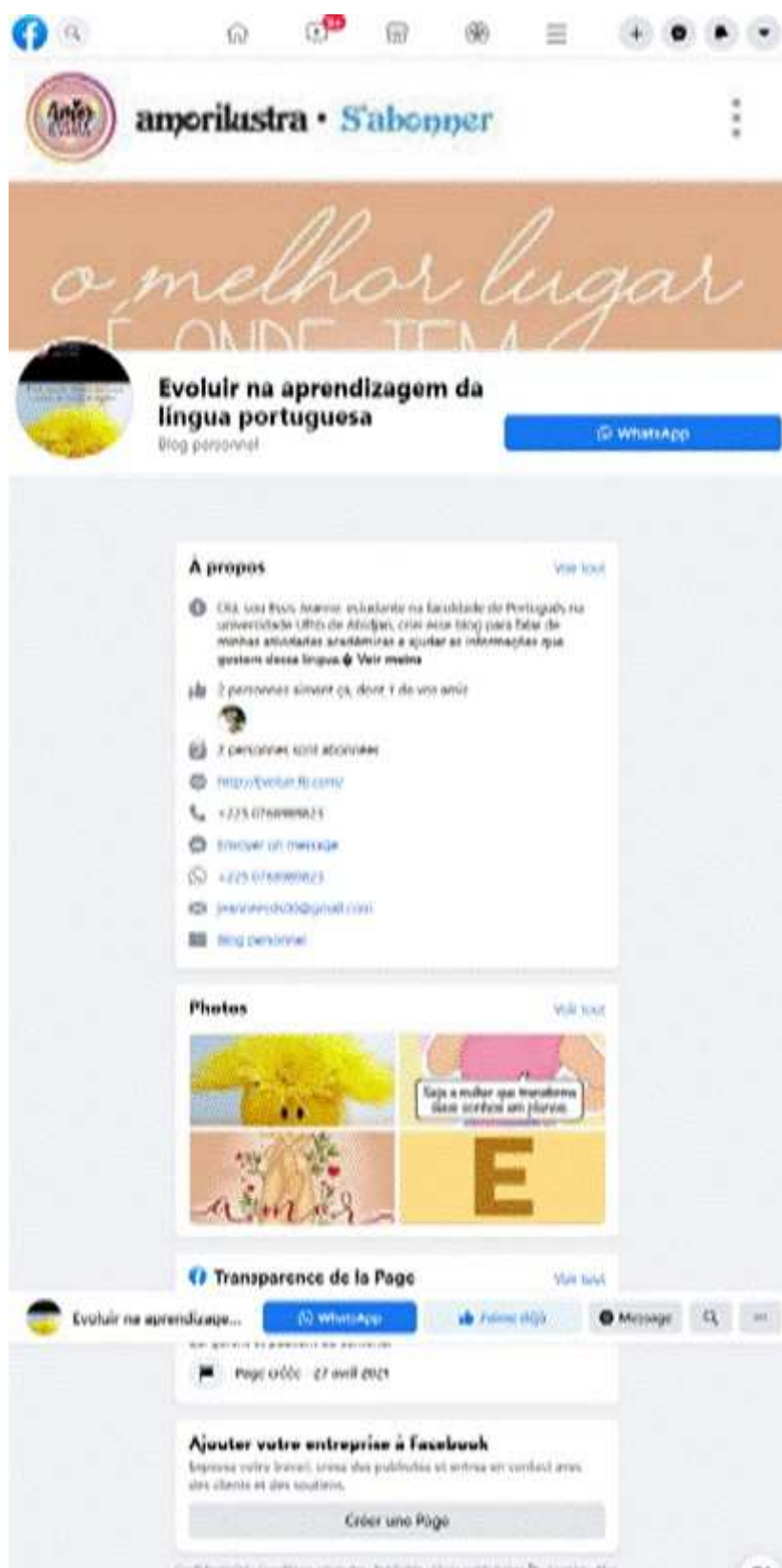
Mas já que não consegui criar esse fórum, decidi realizar isso com o suporte de *blog* que achei durante a minha pesquisa na Internet. Não sabia como criar um *blog* comum, no qual cada aluno teria um espaço pessoal e onde poderia ver os documentos das aulas, postar os seus trabalhos e achá-los se necessário sem problema. Criar *blog* comum em si não era tanto o problema, mas organizar os trabalhos para facilitar o acesso para os alunos não seria fácil. Por isso, preferi a opção do *blog* individual, assim seria fácil para cada aluno achar o seu próprio trabalho depois da sua publicação, já que não haveria nenhuma outra publicação a não ser as suas próprias. Não podíamos usar um *blog* sem saber criá-lo. Então, objetivando mostrar para os alunos como criar um *blog* onde eles poderiam colocar os seus trabalhos sobre a atividade de redação de textos científicos, começamos por estudar um *blog* pessoal que escolhi. Os alunos, nesse *blog*, no qual fora publicado um texto simples, especificamente uma apresentação pessoal, conseguiram ver a diferença entre um texto do cotidiano e um texto científico. Além de aprender a criar um *blog*, também vimos as diferentes funções de um *blog* pessoal e um *blog* institucional ou acadêmico (*blog* de uma instituição). O *blog* pessoal, então, foi estudado como uma forma de preparar os alunos para o texto acadêmico/científico para eles perceberem as diferenças.

A segunda razão de estudar um *blog* é que seu uso é comum em nossos dias, particularmente na Costa do Marfim, sendo um dos meios mediante o qual muitos marfinenses ganham dinheiro. Isso significa que o *blog* faz parte do cotidiano dos alunos, mesmo se eles não estão diretamente envolvidos nessa prática.

A terceira razão da escolha do *blog* é que, sendo ele usado como suporte para os trabalhos dos alunos durante a nossa aula, achei também que isso seria muito importante para o DEILA/Português. Hoje em nosso dia, sendo o acesso às informações de forma virtual muito recorrente, a Seção Português poderia disponibilizar um suporte virtual onde os alunos poderiam acessar aos planos detalhados das aulas e outros documentos, o que lhes ajudaria a acompanhar o programa e a participar e contribuir de forma ativa das aulas.

Durante a aula sobre o *blog* pessoal, desenvolvemos habilidades comunicativas, linguísticas, interculturais seguindo o mesmo como vimos na seção 5.2. Todas essas habilidades foram desenvolvidas em função do conteúdo do gênero postagem em *blog* pessoal, numa perspectiva colaborativa, favorecendo a inserção social dos alunos. Destaco abaixo, como exemplar do trabalho final desta atividade, o *blog* pessoal da aluna Nanci, no qual ela se apresenta com um texto simples (Anexo 8, para os outros *blogs* pessoais).

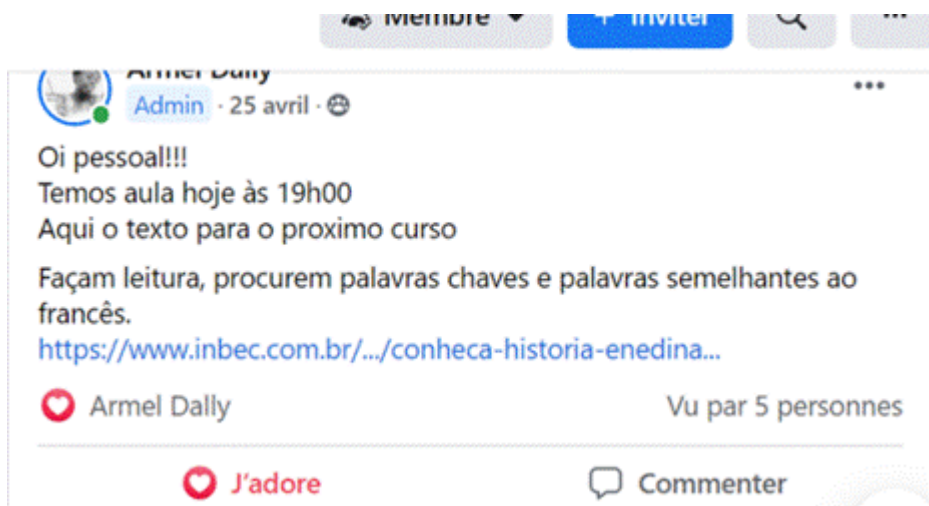
Figura 32: *Blog* pessoal da aluna Nanci



Fonte: Acervo da autora

Depois da aula sobre o *blog* pessoal, durante a qual trabalhávamos com um texto bem simples (apresentação) inscrito no *blog* pessoal estudado, passamos para um texto um pouco complexo (biografia), inscrito num *blog* institucional. Então, como de costume, publiquei de novo o *link* do texto da aula seguinte no nosso grupo Facebook “Curso Online”.

Figura 33: Publicação do *link* do texto para a aula seguinte



Fonte: Acervo da autora

O *link* do texto que publiquei, permitiu-nos realizar uma aula sobre como redigir uma biografia. Essa aula aconteceu em três sessões: a primeira no dia 30 de abril de 2021, a segunda no dia 1º de maio de 2021 e a terceira no dia 7 de maio de 2021. Eu mesma escolhi a biografia, que tratava de Enedina (FARIAS, 2019), mulher negra brasileira, porque os alunos queriam saber mais sobre a cultura do PLA (Brasil ou Portugal). Já que eu tinha pouco tempo e os alunos não se disponibilizavam para a escolha juntos do texto, eu mesma fiz essa escolha da história da Enedina, porque quis aproveitar para falar do lugar da mulher no Brasil, o que pode ser também considerado como a cultura brasileira. Interessava-me especificamente tratar um pouco do lugar da mulher na sociedade brasileira, primeiro por ter lido um resumo do livro *Sobreviventes e guerreiras*, de Mary Del Priore, que destaca que as mulheres, mesmo tendo desempenhado um papel muito importante na sociedade brasileira, são vítimas de injustiça social, desigualdade e violência. O segundo fato que me levou à escolha desse tema foi a minha experiência pessoal estando no Brasil. Trabalhando sobre esse assunto com os alunos, procurei saber mais e fazer a comparação das duas sociedades relativamente a esse assunto. Além disso, a história de Enedina é educativa, no sentido de que poderia servir de exemplo para os alunos no percurso acadêmico e profissional deles. A biografia da Enedina, além de nos permitir refletir sobre o lugar que ocupa a mulher na sociedade brasileira, reflete

também a imagem de uma pessoa corajosa, que perseguiu o seu sonho até conseguir realizá-lo apesar de tantos desafios.

5.3.2.2 Usando a biografia

Durante esta aula, desenvolvemos habilidades comunicativas, linguísticas, interculturais seguindo o mesmo processo relatado na seção 5.2. Isto quer dizer que todas essas habilidades foram desenvolvidas em função do conteúdo do gênero biografia numa perspectiva colaborativa, favorecendo a inserção social dos alunos. Mas, ao contrário ao texto simples do *blog* pessoal, nesse gênero biografia ensinei aos alunos coisas novas úteis para a iniciação a pesquisa, que são a função social e as características básicas de uma biografia: a narração em terceira pessoa do singular; a ordem cronológica; um conjunto de informações sobre a vida dessa pessoa relatadas ou descritas em função de cada período bem definido.

Ao final dessa aula, pedi para a aluna Nanci dizer o que ela tinha entendido da produção de uma biografia, objetivando fazer uma revisão e prepará-la para produção de texto próprio. Como trabalho final, pedi para todos os alunos escreverem uma biografia de uma mulher famosa de Costa do Marfim. Eu poderia não ter especificado o gênero, mas, tendo o objetivo comparar o papel das mulheres nas sociedades marfinense e brasileira, achei necessário especificar o gênero feminino.

Destaco que, para o trabalho que solicitei aos alunos sobre a produção de uma biografia, disponibilizei um vídeo em nosso grupo de Facebook “Curso Online”, em que puderam ter orientações sobre como fazer uma pesquisa pela Internet (figura 33). Ainda que já tivéssemos estudado a respeito de como pesquisar pela internet durante as minhas aulas, achei muito importante disponibilizar para eles esse conteúdo, tanto para reforço e quanto pelo fato de que o material, sendo em vídeo, permite aos alunos se acostumarem ao sotaque do português brasileiro.

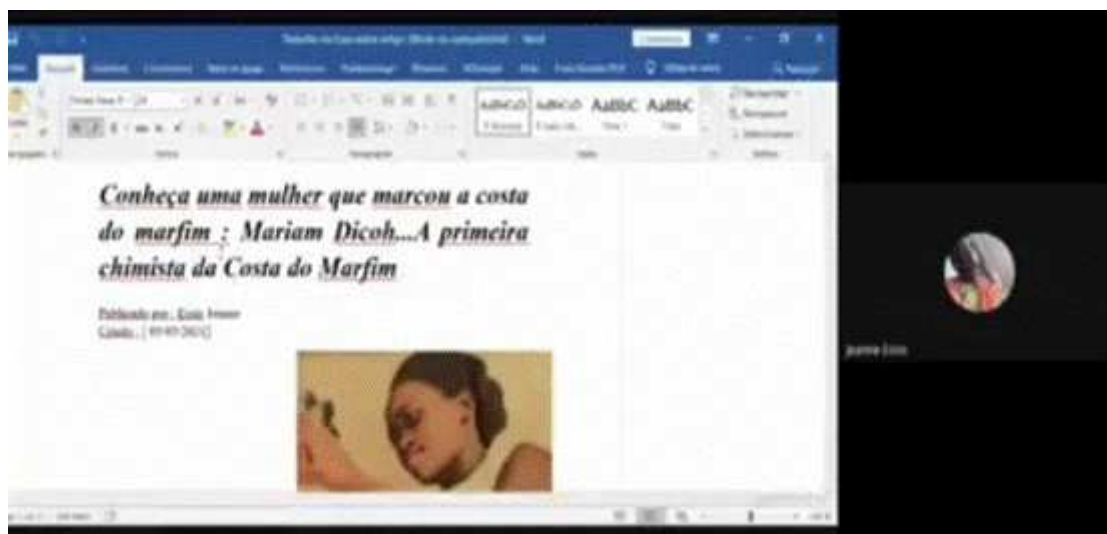
Figura 34: Material sobre como pesquisar pela internet.



Fonte: Acervo da autora

Comecei a aula do dia 7 de maio 2021, ainda sobre biografia, pedindo para a aluna Nanci apresentar o seu trabalho (figura 34) sobre uma mulher famosa de Costa de Marfim, sem se basear apenas na sua escrita, mas segundo a sua própria compreensão e interpretação, para ela não se limitar apenas ao que ela escreveu. O objetivo era iniciar a aluna na apresentação de um trabalho acadêmico, realizando a prática de letramento e não o evento de letramento, que é sempre norteado pela escrita, como o que acontece durante as palestras, bancas de tese, etc. Basear-se apenas na escrita não ajuda o aluno a entender, mas sim repetir apenas o que foi escrito.

Figura 35: Apresentação do trabalho da aluna Nanci.



Fonte: Acervo da autora

Para que a aluna pudesse saber mais sobre a sua própria pesquisa, pedi para ela me contar de forma natural sobre o que ela notou da história, fazendo o seu próprio julgamento e justificando a sua resposta. É isso o que Fumo e Soares (2018) chamam de ensino de prática de letramento, o que é diferente de evento de letramento. Segundo Fumo e Soares (2018), a prática de letramento, além de atender as necessidades do aluno levando em consideração o contexto, dá conta de todos os acontecimentos durante o evento de letramento (as reflexões, as interpretações). Já que o evento de letramento se restringe a escrita, ou seja, à estrutura composicional de qualquer tipo de gênero (HEATH, 1983 *apud* FUMO; SOARES, 2018).

Nanci: [você pediu me pesquisar informações sobre:: uma mulher que queria, uma mulher que marcou a Costa do Marfim. Então:: eu eu estava sobre o net, eu fiz a minha pesquisa::s, havia muitas mulheres. Havia Simone Ehivet Gbagbo::, Dominique Ouattara::, as mulheres de Bassam, e também Mariam Dicoh. Então dentre todas essas mulheres, é:: Mariam Dicoh que eu gostei muito porque a sua história ainda marca a Costa do Marfim então é por isso que escolhi essa mulher. Sobretudo porque a a:: sua imagem está:: ainda hoje sobre a moeda de 25 francos. Então quando digo “Conheça uma mulher que marcou a Costa de Marfim: Mariam Dicoh, a primeira chimista da Costa do Marfim” é porque essa mulher além de está sobre a moeda de 25 francos, ela também marcou o seu país porque ela foi a primeira mulher a primeira filha que decidiu fazer a profissão de química. Então, quando fiz quando fiz minhas pesquisas, eu aprendi que:: depois de seus estudos, em primaria quando ela começou as suas estudos os seus estudos de colégio, ela decidi fazer, os estudos de química. Pensou que ela foi uma mulher muito ambiciosa, porque apesar do fato que as outras mulheres queriam estar ((refletindo)) professora ou:: fazer outro trabalho, ela decidi ela decidi escolher um trabalho que as mulheres não fazem. Então escolhi esta mulher porque porque a sua história:: ((refletindo)) estava muito interessante. Era uma pequenina filha, ela estava no:: seis sixième, ela (decidia) fazer o seu primeiro ano de colégio, e ela decidi fazer

outra coisa. Penso que desde a sua infância, ela estava uma pessoa que queria que já que queria o que fazer. Então:: decidi tomar dentre as mulheres que vi sobre internet essa mulher porque já sua ambição gostava (dele)].

Quando damos liberdade para o aluno fazer as suas próprias escolhas sobre o que quer trabalhar, isso o leva a fazer muitas pesquisas e leituras, objetivando encontrar algo de que gosta e trabalhar nisso. Mas, quando impomos a nossa própria escolha ao aluno, ele se limita ao que lhe foi dito ou prescrito, sem procurar saber mais. A aluna Nanci, antes de achar a história de Mariam Dico e ser atraída por ela, teve que fazer pesquisas lendo as histórias de outras mulheres, a partir das quais fez a sua própria escolha.

Depois que a aluna Nanci explicou o seu trabalho, passamos à exploração do seu conteúdo. A prática de letramento leva também em conta o conjunto de práticas de lidar com o meio digital, de fazer sentido dele, e também a capacidade de entender os diferentes recursos semióticos que circulam nesse meio digital, pois a nova linguagem que gerou o digital “inclui a habilidade de construir sentido em textos multimodais, que mesclam palavras, imagens e sons em um mesmo espaço. Contudo, exige da pessoa certa familiaridade com o uso de dispositivos eletrônicos e com ambientes virtuais” (ARAÚJO, 2011, p. 636). Considerando que o letramento inclui as habilidades de lidar com o meio digital, fiz algumas críticas sobre a formatação do trabalho da aluna Nanci, mas ela me contou que não estava trabalhando com um computador, mas sim pelo celular, pois era o único meio disponível para ela elaborar todos os seus trabalhos. Mostrei para ela como poderia achar as vogais acentuadas (ã, ó, etc.) mesmo com o celular. Corrigimos algumas palavras, como “chimista” (“química”) e pedi para ela colocar as datas em que ela tinha baixado os documentos depois de destacar o *link*, pois as vezes o documento pode não mais existir de onde foi baixado. Pedi a ela que publicasse o trabalho no seu *blog* pessoal e me enviasse o *link* para eu publicar em nosso grupo de Facebook “Curso Online” (figura 35).

Figura 36: Escrita da biografia apresentada por Nanci



Fonte: Acervo da autora

5.3.2.3 Ensinando sobre como ler de forma ativa

Na prática de Letramento, o docente pode adotar uma postura crítica durante o cenário das aulas (FERRARI, 2018), sendo capaz de “analisar as interações que acontecem em sala de aula”, e ficando mais atento ao trabalho de cada aluno “para analisar a linguagem e a atividade cognitiva e identificar os índices de sua pertinência” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Notei, através da apresentação do trabalho do aluno Esmel¹⁸³, que ele não tinha feito nenhum resumo para elaborar o seu trabalho a respeito da biografia, mas sim apenas uma tradução de um trabalho que já havia sido feito por uma outra pessoa. Percebi também que ele teve dificuldades para me explicar a razão da sua escolha de escrever sobre Simone Ehivet Gbagbo. Nossa prática foi feita segundo uma perspectiva colaborativa, durante a qual docente e alunos compartilham experiências e aprendem juntos (SCHLATTER; GARCEZ, 2020). Então decidi, a partir da minha experiência, explicar para todos os alunos como ler um documento de forma ativa, rápida, para conseguir achar e destacar as ideias mais importantes. Usei como exemplo os trechos de um artigo de opinião de Noël Blé (figura 36) sobre o lugar da mulher na Costa do Marfim (BLÉ, 2016).

Figura 37: Explicação sobre como ler de forma ativa



Fonte: Acervo da autora

¹⁸³ Ele também tinha apresentado o seu trabalho depois da aluna Nanci

Nesse artigo, o autor explica como a mulher marfinense sempre foi marginalizada. Ele destaca alguns fatores que levam a isso, tais como a “*Subordination de la femme*”¹⁸⁴. Na primeira frase dessa parte o autor destaca a ideia geral, que é “*Plusieurs facteurs culturel, politique et socio-économique expliquent les inégalités*”¹⁸⁵. Então expliquei para os alunos que essa parte foi a ideia principal desse parágrafo e que as outras frases são argumentos ou exemplos para apoiar essa ideia. A seguir, o autor explica com mais detalhes cada fator, ou seja, os “*facteurs culturel, politique et socio-économique*”¹⁸⁶, para justificar sua ideia principal. Expliquei para os alunos que, ao ler um texto, eles devem lembrar que há uma ideia principal, que tem a ver com o título, e que cada parágrafo tem uma ideia, seguida de exemplos ou argumentos para apoiar o que foi dito. Então, para conseguir fazer o resumo de um texto lido, eles teriam que procurar as ideias principais do texto, a ideia de cada parágrafo e, para entender melhor, fazer referência aos exemplos ou explicações que seguem, geralmente, cada ideia. Expliquei-lhes que, para resumir um texto lido, pode-se destacar apenas as ideias principais, mas, como se trata das ideias de outra pessoa, é necessário creditar a fonte. Por exemplo: “Segundo Blé, as mulheres marfinenses são dependentes por causa de fatores culturais, políticos e socioeconômicos que explicam as desigualdades”. Disse para os alunos que é assim que se escreve, destacando uma ideia principal e dando exemplos ou argumentos para apoiá-la.

Nesse sentido, utilizei outro exemplo para explicar. Pedi-lhes: “Suponham que vocês digam, por exemplo, ‘os alunos da universidade Felix Houphouët-Boigny sofrem’. Isso é a sua ideia. Mas o que demonstra que esses alunos sofrem realmente? Isso vai implicar que, depois de destacar isso como ideia, vocês a justifiquem. E cada elemento que se vai destacar para justificar essa ideia principal, vai requerer explicações bem detalhadas. Se houve uma pessoa que deu argumentos sobre esse assunto, vocês vão precisar destacar o nome dela. Por exemplo, ‘segundo Mathias...’”. Destaquei que eles, ao escrever, poderiam justificar as suas ideias por meio de autores que já leram, ou pelas suas experiências próprias, o que implica que eles estejam envolvidos nessa situação. Se não estiverem, poderão escrever apoiando-se em testemunhos de pessoas envolvidas. E isso vai implicar fazer entrevistas com essas pessoas, porque qualquer trabalho científico requer credibilidade.

Apresentei cada parágrafo para os alunos, assim como uma síntese. A partir disso, destaquei para eles que, ao escrever, depois de relatar um fato ou ideias partindo de fontes ou

¹⁸⁴ Subordinação da mulher

¹⁸⁵ vários fatores culturais, político e socioeconômicos explicam as desigualdades

¹⁸⁶ os fatores culturais, políticos e socioeconômicos

experiências pessoais, ou testemunhos, precisarão fazer uma síntese, que pode ser a sua própria compreensão, seu próprio julgamento, ou seja, sua contribuição sobre o assunto em questão. Eu falava em francês e retomava as mesmas explicações em português.

Expliquei uma outra dica que poderia ajudá-los na leitura de um texto ou documento de forma rápida: prestar atenção aos títulos e sumários. O título geralmente explicita do que o autor trata, e o sumário reflete os pontos essenciais destacados pelo autor no seu documento. Podemos nem sempre ter interesse por tudo o que o autor escreveu no seu documento. Então, para não fazer leituras inúteis, temos que prestar atenção ao sumário, para localizar no texto o assunto sobre o qual queremos ler. E, uma vez localizada essa parte, vamos precisar lê-la seguindo o mesmo processo, procurando e anotando a ideia principal e as explicações. Expliquei para eles que, depois de destacar as ideias principais do autor, podemos reescrevê-las em nossa própria linguagem, sempre respeitando a ideia/intenção do autor e sem esquecer de citá-lo.

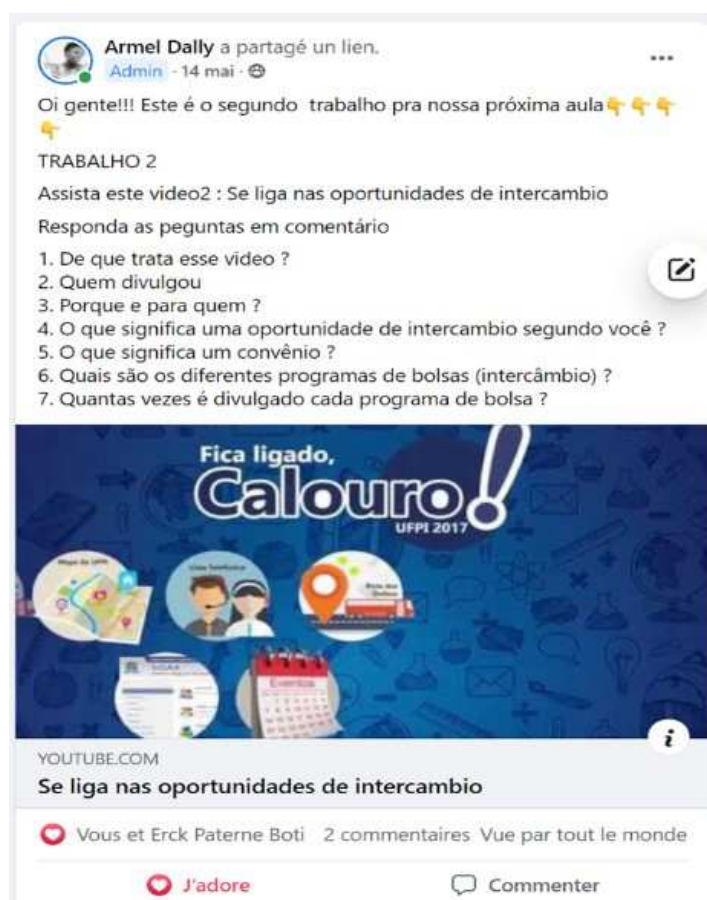
Essas dicas não foram inicialmente previstas e não faziam parte do roteiro dessa aula. Mas as destaquei porque, no momento dessa aula, tinha notado as dificuldades ou necessidades dos alunos. Então, destacar essas dicas foi uma maneira de eu ir além das instruções estabelecidas no roteiro e ir além da disciplina ensinada, desempenhando o papel de uma linguista ativa transgressiva. Assim, eu não me concentrei apenas no material e na disciplina dando aula, mas sim fiquei também atenta às necessidades dos alunos durante o acontecimento da aula. Corrêa (2019) destaca que o papel do professor é realizar um trabalho de transdisciplinaridade, em que ele necessita observar o aluno, colocar-se ao lugar dele, levando em conta nesse processo a prática extraescolar dele, o que implicar também ir além da disciplina ensinada recorrendo a outros tipos de conhecimentos, tendo como foco “objeto de reflexão construído” (CORRÊA, 2019, p. 60).

5.3.2.4. Usando o gênero vídeo-minuto

Disponibilizei, no dia 14 de maio 2021, em nosso grupo Facebook “Curso Online”, dois vídeos (figura 37) e duas atividades a fazer antes das próximas aulas. São os temas desses vídeos que atraíram a minha atenção, pois giram em torno de uma pesquisa: “Se liga na pesquisa” e “Se liga na oportunidade de intercâmbio”. Além disso, esses vídeos eram bem simples para compreender. Então, esses vídeos foram escolhidos como forma de preparar os alunos sobre como fazer uma pesquisa, a fim que eles pudessem compreender melhor “uma pesquisa científica” ao estudar o gênero projeto de pesquisa. Além disso, esses vídeos, pelo

fato de serem de curta duração, ajudam o aprendiz no exercício de síntese, que é muito importante na elaboração de qualquer trabalho acadêmico. Usar esse tipo de vídeo é mais relevante para um ensino democratizado, pois é de mais fácil acesso e gratuito, além de sua curta duração permite que o aluno consiga visualizá-lo de forma completa (SILVA *et al.*, 2019).

Figura 38: Publicações dos vídeos para o preparo das aulas sobre pesquisa.



Fonte: Acervo da autora

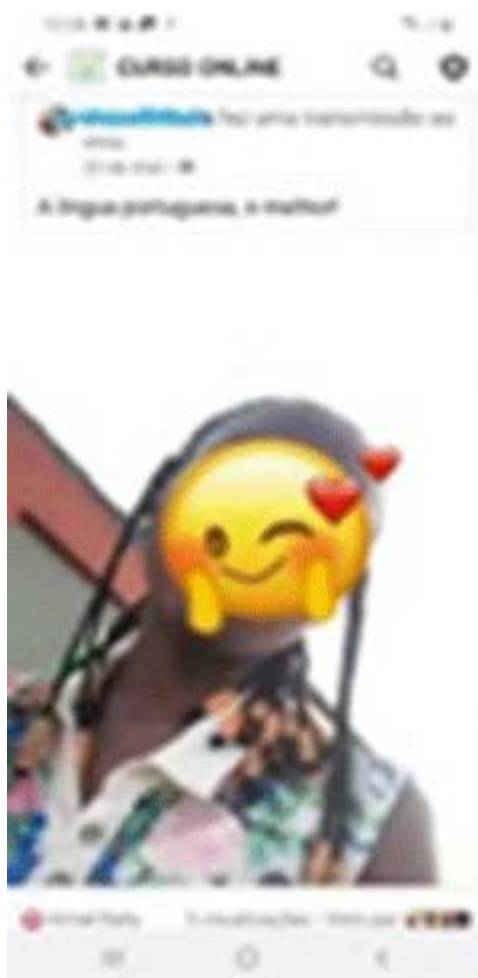
A primeira aula com o gênero vídeo minuto aconteceu no dia 21 de maio de 2021 com a aluna Nanci. Comecei a aula pedindo para a aluna me contar o que ela tinha compreendido desses vídeos, objetivando que ela pudesse fazer uma síntese de cada vídeo. Depois conversámos sobre a estrutura e função social desse vídeo-minuto.

Como trabalho final pedi para a aluna realizar um vídeo ao vivo segundo a sua própria expectativa. Na prática democrática de ensino, as igualdades e liberdade de expressão são promovidas, qualquer seja o perfil do docente (ANWARUDDIN, 2018). Quis que a aluna expressasse o que desejava para si nesse vídeo. Então, pedi para ela fazer como trabalho um vídeo ao vivo apresentando o que ela queria. Tive também como objetivo acostamá-la a fazer um vídeo ao vivo, pois, em nossa época, essa é uma atividade comum e mesmo um meio para ganhar dinheiro. Pedi para ela postar o vídeo no seu *blog*. A aluna Nanci tinha muito interesse pelo domínio do ensino. Na apresentação do seu *blog* pessoal, ela falou do ensino e, no vídeo, falou da aprendizagem do PLE. Então, posso dizer que trabalhar com o *blog* pessoal e esse vídeo-minuto foi muito relevante, pois me permitiu me aproximar do interesse da aluna, e isso é muito importante para a elaboração desta pesquisa científica.

O vídeo de Nanci (figura 38) tinha o título: “A língua portuguesa, o melhor” e o público-alvo, segundo ela, eram pessoas que queriam aprender o português. O tempo total é de 1 minuto, e o vídeo foi publicado no Facebook. Segue a transcrição do áudio:

[Olá:!! Bem-vindo aqui! Eu sou:: Nanci, estudante na Licenciatura 3 de português em Costa de Marfim. Estou aqui pra falar do bem-estar da língua portuguesa. Então estou:: em Costa do Marfim e aqui esta língua não é tão vulgarizada então quero mostrar a importância dessa língua. Se você gosta da da::s novidades, se você gosta das línguas, e você quer uma diferença, penso que a língua portuguesa é o melhor. É bem adaptável para você. Então você quer uma nova experiência nas línguas, então:: é um penso que a língua portuguesa será:: a melhor, será melhor para você. Então encora encorajo muito vocês e:: espero que:: você será como eu, você vai aprender essa língua. Bem-vindo e:: tchau!]

Figura 39: Vídeo produzido pela aluna Nanci.



Fonte: Acervo da autora

Como forma de levar os alunos a realizar uma pesquisa de forma ativa, publiquei no grupo uma atividade intercultural pedindo para eles realizarem um vídeo no qual destacariam as informações a respeito da sua universidade de origem, seu departamento assim como as oportunidades que oferecem. O objetivo ao trabalhar com esse vídeo e pedir para os alunos buscarem informações foi iniciá-los na pesquisa científica. O aluno, ao buscar informações sobre a sua universidade e oportunidades, poderia assim realizar uma pesquisa científica no caso de as informações encontradas ter fundamentos. Por isso, pedi aos alunos observar todos os acontecimentos durante as suas buscas de informações. Além disso, quis também acostamá-los a se aproximar-se da administração e informar-se sobre as realidades da sua universidade. Os alunos não costumam ter uma postura ativa na busca de informações. É por isso que, apesar de desejarem obter uma bolsa, não conhecem os caminhos para isso. Outro objetivo ao pedir que eles realizassem um vídeo sobre a realidade da sua universidade foi também contribuir na formação dos alunos como cidadãos, levá-los a buscar conhecimento

sobre a sua realidade e pensar nela de forma crítica, a fim de buscar melhorá-la, pois a educação libertadora é uma educação problematizadora, que leva em conta a “práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2013, p. 68).

A tarefa foi desenvolvida de maneira bastante insatisfatória, porque os alunos não indicaram as fontes onde conseguiram as informações, não me deram conta das realidades que encontraram durante essa procura de informações e nem realizaram o vídeo que lhes tinha pedido. Eles se limitaram a responder às perguntas colocadas em nosso grupo de Facebook para ajudá-los nessa procura de informações.

A segunda aula com o gênero vídeo-minuto aconteceu no dia 4 de junho 2021. Comecei essa aula pedindo aos alunos fazer uma revisão da aula anterior, pois todas as atividades que fizemos foram sempre interligadas, houve sempre uma relação. O objetivo foi ver se o quanto os alunos haviam aprendido na aula anterior e atrair sua atenção para o tema “pesquisa”, objeto da aula desse dia.

Na aula anterior, havíamos assistido a dois vídeos nos quais se apresentavam “programas de pesquisa e oportunidades de intercâmbio da UFPI”. Posso dizer que o foco desse vídeo não era exatamente a pesquisa, mas sim informar o público sobre as oportunidades da UFPI. Mas o objetivo dessas informações podia ser a elaboração de uma “pesquisa científica” pois sem isso o aluno não poderia fazer parte de nenhum programa de pesquisa, de bolsa ou ter uma oportunidade de intercâmbio no caso de ele estar encaminhando ou quisesse encaminhar o mestrado ou doutorado. Então, usar esses vídeos foi uma maneira de fazer uma iniciação ou prepará-los para se acostumar ao tema “pesquisa”, que foi o objeto da aula.

A prática colaborativa valoriza todos os conhecimentos gerados pelos educandos de forma cotidiana e buscando também atender aos desafios deles (SCHLATTER; GARCEZ, 2020, p. 85). Foi nesse sentido que pedi para os alunos, me dizer o tema que foi recorrente nesses diferentes vídeos. E ao passo seguinte procurei em saber as percepções dos alunos sobre o termo “pesquisa”, objeto da aula do dia. O objetivo foi saber se esses alunos estivessem envolvendo nessa prática de realizar pesquisa. A educação libertadora implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo (FREIRE, 2013). Os alunos responderam às perguntas feitas depois alguns tempos de silêncio ou reflexão.

Os alunos sabiam um pouco sobre o que seria uma pesquisa de forma geral, mas não tinham noção alguma a respeito de uma pesquisa científica. Por isso, depois dessa conversa, disponibilizei para eles, em nosso grupo WhatsApp denominado “Grupo de Pesquisa”, o *link*

de um vídeo que traz, de maneira bem clara, com base em imagens, noções sobre pesquisa. Destaquei desse vídeo alguns elementos que achei importantes: tipo de pesquisa, metodologia e credibilidade de fontes e sites. Como a educação libertadora é sempre baseada na “percepção” do educando, a partir da qual ele produz conhecimento (FREIRE, 2013), pedi depois para os alunos me dizerem o que aprenderam ao assistir a esse vídeo, em vez de apresentar uma lista de perguntas. A partir do título, eles deveriam ser capazes de notar somente as informações relativas a uma pesquisa científica. O vídeo disponibilizado (figura 39) tinha 9 minutos, mas concordamos que eles teriam mais 20 minutos para poderem assistir outras duas vezes, de forma a entender melhor e ter condições de opinar sobre o conteúdo.

Figura 40: Vídeo sobre a noção de pesquisa



Fonte: Acervo da autora.

O processo de educação, segundo uma perspectiva dialógica, não se trata de uma transmissão de saber, mas de *coconstrução* (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 17). Então, depois de os alunos me terem falado sobre o que entenderam do vídeo, complementei a fala deles sobre a importância das fontes para que um trabalho seja considerado científico. Expliquei para os alunos que um trabalho científico tem que ser fundamentado em fontes, pois o elaborador parte de trabalhos já feitos por outras pessoas. Tudo isso foi destacado quando fizemos a aula sobre o artigo de opinião a respeito de Enedina Marques e, mais

especificamente, quando discutimos os artigos que tratavam do lugar da mulher nas sociedades marfinense e brasileira.

Falei para eles que a realização de uma pesquisa segue um processo e implica que possamos usar as teorias de alguns autores para encaminhar o nosso trabalho. São essas teorias que devem guiar o processo de nosso trabalho. O trabalho científico, portanto, realiza-se a partir de bases teóricas que outros autores já estabeleceram. Assim, a teoria faz parte também dos elementos que nos permitem identificar um trabalho científico, porque uma pesquisa científica tem sempre fundamentos teóricos que a guia. Destaquei que, para que um trabalho seja cientificamente confiável, é preciso embasar-se em autores reconhecidos. Depois perguntei para eles o que achavam do vídeo a que assistiram e se tinham quaisquer dúvidas.

A seguir, expliquei para os alunos, de forma bem simples, como fazer uma pesquisa. Essas ideias, que coloquei como exemplos, refletem a minha própria experiência procurando um tema de pesquisa a partir do qual iniciar a elaboração da minha dissertação de mestrado e desta tese. Destaco que não tinha previsto falar desses exemplos, mas eles vão quase no mesmo sentido da ideia da aluna Nanci, quando ela falou que, para fazer uma pesquisa devemos ter um assunto que atraia nossa curiosidade. Todas essas ideias giram em torno de procurar um assunto de nosso interesse, um assunto que atraia a nossa curiosidade. Por isso, Nóvoa destaca que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir [n]a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1995, p. 25 *apud* GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 185).

Com efeito, a maioria dos alunos encontram dificuldades na realização de um trabalho científico, sobretudo na procura de um tema. Entretanto, conforme expliquei aos alunos, frequentemente o tema está mais perto deles do que eles pensem. Basta observar o ambiente e procurar o que não anda bem. Não há pesquisa mais interessante do que aquela que faz parte da nossa própria realidade. Ao final, para saber se as ideias que compartilhei com os alunos foram bem percebidas, perguntei-lhes se tinham dúvidas.

5.3.2.5 Usando o gênero projeto de pesquisa

Inicialmente, não tinha previsto examinar com os alunos um projeto de pesquisa, mas sim um artigo científico, a partir do qual poderia mostrar para os alunos as diferentes partes de um trabalho científico ou acadêmico (a justificativa, a metodologia, o objetivo). Tinha decidido isso porque era muito difícil para mim achar um projeto de pesquisa cujo tema fosse de interesse dos alunos. Então quis proceder o estudo de um artigo para mostrar para os alunos como redigir um projeto de pesquisa, porque pensava que seria mais fácil encontrar o tema sobre o qual os alunos quereriam trabalhar, ao contrário a um exemplar de projeto de pesquisa. Mas já, que não tínhamos tempo suficiente e eu não encontrava nenhum artigo muito simples sobre um tema com que os alunos quisessem trabalhar, preferi pedir o projeto de pesquisa de mestrado de uma das minhas colegas do nosso grupo de pesquisa.

Explorando a estrutura assim como o conteúdo do projeto de pesquisa estudado, vimos os diferentes elementos necessários para a elaboração de um projeto de pesquisa, a saber: a linha de pesquisa, a relevância do trabalho, o tema, o contexto, a justificativa, o objetivo, a problemática, a metodologia, as teorias que fundamentam o trabalho do autor, a bibliografia e o cronograma. O exame do texto permitiu-nos compreender essas diferentes partes de forma prática. Também nos permitiu conhecer um pouco mais sobre a realidade da África do Sul, já que o projeto trata do ensino naquele país. E ainda permitiu exercitar algumas habilidades linguísticas em português. Como o texto do projeto foi um pouco complexo, depois de explorá-lo uma primeira vez, fizemos uma releitura e trabalhamos sobre cada parte, de forma bem detalhada e minuciosa.

Na exploração do conteúdo do projeto de pesquisa juntamente com a aluna Nanci, eu fazia perguntas para levá-la a refletir e trazer o seu julgamento sobre cada ponto do projeto explorado. Assim, ela foi percebendo como o projeto de pesquisa é organizado. Mas, como a repetição é pedagógica, eu lembrei de novo para ela (Nanci) que o trabalho de pesquisa se faz de forma minuciosa e de maneira disciplinada. Por isso, ela teria que dedicar algumas horas de leituras cada dia. Disse para ela que, já que o projeto é composto de cinco partes e que teríamos aula seis dias, depois ela deveria fazer a leitura desse projeto em cinco dias e depois publicar o resumo do seu trabalho de leitura no seu *blog* pessoal. Antes de encerrar as aulas, pergunto sempre para os alunos se têm dúvidas ou preocupações. Foi o que o fiz e depois encerrei a aula.

Na aula seguinte (do dia 11 de junho de 2021) eu com a aluna Nanci tentamos entender o tema do projeto de pesquisa e como a autora desse projeto constrói cada ideia nas

diferentes partes do seu projeto, assim como a sua utilidade. Como a aluna teve dificuldades em compreender o tema do projeto estudado, eu expliquei o conteúdo desse projeto para ela. A educação libertadora é baseada na colaboração, que permite aos educandos agirem como seres humanos e não como autômatos (FREIRE, 2013). Assim, pedi de novo para a aluna Nanci me dizer qual o problema, o objetivo, a metodologia e a relevância desse projeto, porque esses elementos são muito importantes se quisermos elaborar um trabalho científico. Essa pergunta foi para levar a aluna Nanci a entender as ideias em cada parte do projeto de pesquisa e a forma como a autora as organizou. Achei essa parte importante pois serve de exemplo para o aprendiz que não tem nenhuma ideia sobre um projeto de pesquisa. A partir disso, o aprendiz pode ter uma ideia ampla sobre o que implica um projeto de pesquisa.

Segundo Sobral e Giacomelli, “o professor não é aquele que ensina transmitindo o saber, mas ensina levando os alunos a uma autoformação, os ajudando e guiando” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020 p. 17). Quando a aluna Nanci começou a falar sobre o que ela entendeu a respeito do objetivo do projeto estudado, não pareceu demonstrar uma boa compreensão sobre política linguística. Então tive de interrompê-la para que ela pudesse me dizer a definição de política linguística e ela respondeu que é um programa. Nesse sentido, quando ela acabou de falar, complementei a sua fala explicando-lhe de forma bem detalhada os objetivos gerais e específicos do projeto estudado e destacando também a noção de política linguística no ensino. Disse para ela que não é apenas um programa, mas sim um programa ou uma estratégia que visa a trazer melhorias no ensino. Estávamos estudando o português a partir da prática de projeto de pesquisa e aprendendo, ao mesmo tempo, sobre política linguística no ensino.

Ao final da atividade, destaquei que a relevância do projeto estudado é mostrar que o multilinguismo não é um problema, mas sim uma riqueza, pois os alunos são multilíngues. Também pedi para a aluna me contar sobre a metodologia usada pela autora na elaboração do seu trabalho. Ela o fez de forma resumida, destacando a pesquisa qualitativa, assim como os diferentes métodos usados pela autora. Depois perguntei-lhe sua opinião sobre a metodologia usada no projeto estudado.

5.3.2.6 Ensinar a ler e compreender um texto científico

Ensinar a como entender um texto ou documento, não fazia parte do roteiro da aula, mas foi necessário. O processo da educação dialógica não é um processo estático, baseado num padrão, hipóteses ou teorias já estabelecidas, mas sim um processo dinâmico, que

depende das realidades do contexto em que se realiza e leva em conta as necessidades do aprendiz (CORREIA, 2016). A aluna Nanci tinha-me falado que ela encontrava problemas em entender algumas palavras na leitura do projeto de pesquisa estudado. Assim, disse-lhe que ela deveria, na leitura de qualquer documento, se encontrasse palavras difíceis, procurar seus sinônimos e reescrever as frases que contivessem essas palavras difíceis em seu próprio português, e tentar explicar a si mesma de forma oral. Ler um texto implica que dialoguemos com ele. Assim, é importante ler tentando explicar em sua própria linguagem e se fazer perguntas, esperando encontrar as respostas no texto lido. Ler um texto implica que dialoguemos com ele. Assim, é importante ler tentando explicar em sua própria linguagem e se fazer perguntas, esperando encontrar as respostas no texto lido.

Expliquei que, quando lemos qualquer tipo de texto ou documento, temos que ler de forma ativa. A partir do título do texto, por exemplo, podemos fazer perguntas para as quais o texto pode oferecer respostas. Nesse sentido, talvez nem todas as informações do texto nos interessem, mas somente aquelas que respondem as nossas perguntas. Também devemos lembrar que cada parágrafo contém uma ideia principal e ideias secundárias que lhe dão suporte.

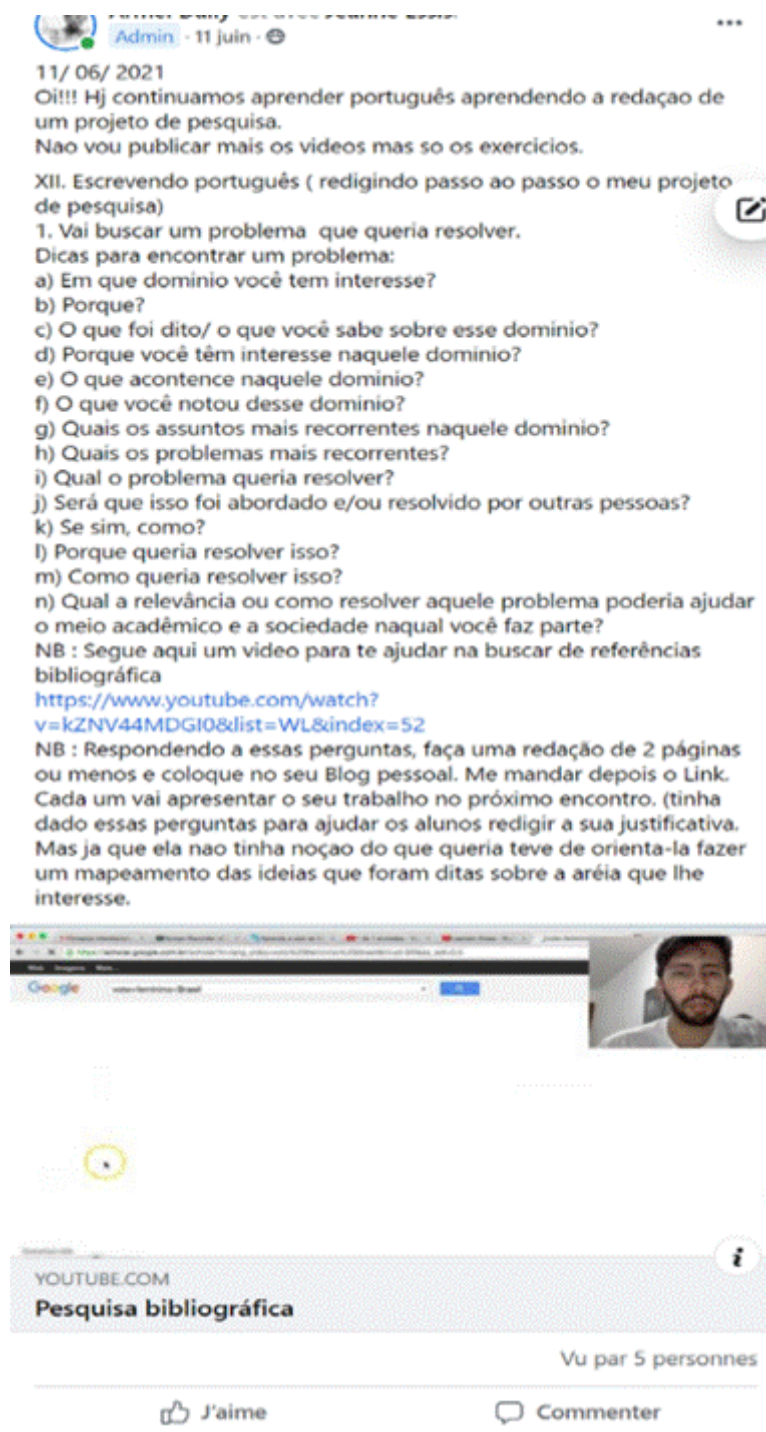
Disse também à aluna que, quando se lê um texto em língua estrangeira, é melhor procurar os sinônimos das palavras desconhecidas na LE do que a tradução em língua materna. Com isso, aumenta-se o vocabulário. Também é importante resumir as ideias do autor que se acha relevantes para fundamentar nosso próprio texto.

5.3.2.7. Coautoria na elaboração do projeto de pesquisa da aluna Nanci

O projeto de pesquisa faz parte dos gêneros que se elaboram em “coautoria estudante e professor/pesquisador” (AGUIAR; ROSA, 2018, p. 237), tendo cada autor um papel bem definido. Ou seja, o discente trabalha sob a direção de um professor especialista no domínio em que faz a pesquisa, cujo papel é o de um moderador “realizando questionamentos, adendos, correções, a fim de que o projeto de iniciação científica atenda aos seus objetivos comunicativos” (AGUIAR; ROSA, 2018, p. 237). Segundo Bagno, “antes que se peça para os estudantes fazerem por si sós uma pesquisa, é importante que o professor lhes mostre como esse tipo de trabalho é realizado, partindo dos temas que despertem o seu interesse (BAGNO, 2000 *apud* AGUIAR; ROSA, 2018, p. 236-237). Depois que a aluna Nanci aprendeu como se escreve um projeto de pesquisa, trabalhamos juntas na elaboração de um próprio de autoria dela, como trabalho final do estudo do gênero projeto de pesquisa.

A autoria do professor dentro do local do ensino significa que ele tem que ser ator, que não deve ser passivo, limitando-se a transmitir conhecimento somente, mas sim ser ativo. Isso implica “construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (GARCEZ; SCHLATTER, 2017, p. 18-21). Por isso, disponibilizei no grupo Facebook o trabalho a fazer a partir de uma lista de perguntas que eu mesma estabeleci (figura 40). Esse trabalho consistia em responder algumas perguntas, o que ajudaria a aluna a encontrar um assunto sobre com o qual ela gostaria de escrever seu projeto de pesquisa. Postei também o *link* de um vídeo onde os alunos poderiam aprender como fazer pesquisa bibliográfica e como baixar documentos pela internet.

Figura 41: Lista de perguntas para a ajudar na procura de um tema



Fonte: Acervo da autora

Para que a aluna Nanci conseguisse encaminhar o processo da redação do seu projeto de pesquisa, tinha dado a ela uma lista de perguntas, para servir como um roteiro, objetivando ajudá-la encontrar um problema ou orientá-la sobre o domínio em que queria trabalhar. Mas, apesar disso, ela não fez o trabalho. Segundo Sobral, “não há um único padrão de ensino nem um único padrão de aprendizagem, pois cada pessoa tem suas especificidades, capacidades,

necessidades, ritmos etc., e, por isso, os processos de ensino e de aprendizagem têm de respeitar essas diferenças irredutíveis e adaptar-se a elas” (SOBRAL, 2011 *apud* SOBRAL e GIACOMELLI, 2020, p. 13-15). Então, já que ela não conseguiu fazer o trabalho, pelo fato de que ela não soube como responder às perguntas que tinha estabelecido como guia, tive que procurar outro meio sempre para ajudá-la a encontrar um assunto sobre o qual ela poderia elaborar o seu projeto de pesquisa, e resolvi isso chamando a atenção para a disciplina que ela mais gostava: a literatura.

Quando perguntarmos sobre o gosto do aprendiz é muito fácil para ele se exprimir, pois, tendo experiências, sempre tem algo a dizer sobre elas. Então, perguntar sobre a disciplina favorita dos alunos de português poderia ser um meio para ajudá-los a procurar de um tema para a sua pesquisa. Então, já que a aluna Nanci me falou sobre seu gosto por literatura, procurei um caminho para ajudá-la a orientar o seu trabalho no domínio da literatura. Assim, continuámos a conversa sobre literatura, objetivando achar um problema nesse domínio de interesse da aluna, a partir da percepção dela.

O professor desempenhando o papel de autor tem que realizar ações tais como refletir sobre o que fazer, fazer pesquisas, disponibilizar materiais para ajudar os aprendizes, etc. (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Tive de fazer pesquisas na internet para ajudar a aluna Nanci a respeito à noção da literatura e sua importância de forma geral. Enviei os documentos dessas pesquisas para ela por e-mail, sem esquecer algumas instruções para ajudá-la a ter uma ideia ampla sobre literatura e para facilitar as suas leituras, destacando partes essenciais.

O docente, sendo autor, reflete, compartilha as suas ideias, faz proposições (GARCEZ; SCHLATTER, 2017) para ajudar o aluno no seu trabalho. Já que a aluna Nanci tinha interesse pela área da literatura e já que eu tinha enviado para ela documentos que tratam dessa área, mas de forma ampla, propus para ela ler e fazer um fichamento, que é um trabalho muito importante para aquele que quiser fazer qualquer tipo pesquisa científica. Esse trabalho consiste num mapeamento das ideias de alguns autores sobre um domínio ou tema dado. Então, para ajudar a aluna Nanci a entender melhor essa atividade, propus-lhe, primeiramente, escrever as ideias mais importantes que cada autor destacou na sua obra sem modificação e depois escrever o que ela notou dessas ideias, ou seja, fazer a sua própria síntese, sem esquecer de citar os autores, incluindo todas as informações relativas ao documento lido. Para facilitar a sua compreensão sobre a literatura de forma ampla, aconselhei-a a classificar os autores em função das ideias. Isto quer dizer que ela deveria juntar os autores que teriam quase as mesmas ideias ou mesmas concepções sobre a literatura. E foi o que a aluna fez.

A linha de pesquisa é um elemento muito importante na elaboração de um trabalho acadêmico pois é ela que guia, delimita o trabalho, permitindo-nos também ter posicionamento bem definido relativamente ao que queremos fazer. É em função da linha de pesquisa que orientamos a visão do nosso trabalho. Conseguimos achar a linha de pesquisa que vai guiar o trabalho da aluna a partir de um fichamento e revisão de literatura que ela fez. A aluna Nanci me contou sobre as suas leituras de forma bem resumida e bem especificada, como lhe tinha aconselhado, mas foi apenas dos artigos que ela gostou. E os temas desses artigos giraram em torno da importância da literatura na área de ensino.

A aluna Nanci, durante a nossa discussão, falou que ela gostou de ler sobre a importância da literatura para a alfabetização, porque a autora explicou como ensinar a literatura. Apesar disso, ela não sabia como abordar a questão da literatura para o seu próprio projeto de pesquisa. Já que, em nossa prática colaborativa, o docente, sendo autor, reflete, compartilha as suas ideias, faz proposições (GARCEZ; SCHLATTER, 2017), eu propus a ela que fizesse uma revisão de literatura sobre a “literatura” a partir dos fichamentos que ela tinha feito e colocar no seu *blog*, objetivando atrair a atenção dela sobre todas essas leituras que fez, a fim de que ela tivesse uma ideia sobre o que trabalhar.

Então, já que a aluna, na fala relativa ao documento que leu, tinha também destacado os documentos oficiais e abordagens de ensino, propus para ela fazer uma revisão de literatura sobre a “literatura” destacando as suas concepções e importância. Mas, desta vez, deveria situar-se especificamente no domínio da educação infantil, em função dos fichamentos que fez com as antigas leituras e fazendo novas leituras. Disse que ela não esquecesse de destacar também a metodologia usada por cada autor consultado, objetivando ajudá-la também a achar uma metodologia para a elaboração do seu trabalho, especificamente o seu projeto de pesquisa e sua dissertação de mestrado sobre a literatura.

Expliquei também para a aluna Nanci como fazer citações diretas e indiretas. Dei-lhe duas semanas para elaborar esse trabalho e, durante uma semana, procurei outros documentos, que lhe enviei para por *e-mail* com instruções antes da aula seguinte. Todos esses documentos, desta vez, tratavam apenas de um domínio específico, o da literatura no ensino. No e-mail que eu enviei para ela, tinha feito uma proposta relativa à linha de pesquisa que estávamos procurando, objetivando criar um ambiente colaborativo, mas a aluna me enviou o seu trabalho sobre a revisão de literatura sem responder a essa pergunta que fiz. Porém, no encontro seguinte, ela me contou que estava interessada em propor uma abordagem para ensino do português mais específica para a educação infantil. A partir disso, escolhemos como a linha de pesquisa para o trabalho dela “política linguística”.

O professor precisa ler a aula, ou seja, os próprios documentos do curso que ele disponibiliza para ajudar o aluno. Isso não significa ler por ler, mas ler de forma crítica, identificando “indícios pertinentes, tendo em vista os saberes existentes em linguística, em sociologia e psicologia da linguagem e da aprendizagem, para analisar o que está em jogo com os alunos em aula na frequência dos usos do letramento escolar” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87). Durante a aula, li de novo a proposta que enviei para ela por *e-mail* com uma sugestão¹⁸⁷ porque tinha notado isso num documento que enviei para ela. Então pensei em orientar seu trabalho nessa perspectiva, mostrando como a literatura poderia favorecer as formações do docente e educação do discente, pois o projeto de pesquisa se elabora em “coautoria estudante e professor/pesquisador”, tendo cada um deles um papel bem definido: o professor como orientador ou guia e o discente como aquele que elabora o seu próprio projeto (AGUIAR; ROSA, 2018). Então, nesse sentido, já que esse processo é baseado na cooperação, com o discente sendo protagonista do seu processo de aprendizagem, perguntei para a aluna Nanci sobre como ela queria orientar o seu trabalho. Ela respondeu que queria trabalhar sobre como ensinar a língua portuguesa para crianças através da literatura, para desenvolver o gosto pela leitura, e explicou de maneira prática a sua metodologia. E essa metodologia consistia em fazer questionários às crianças para saber sobre o gosto delas e, a partir disso, fazer a sua proposta de ensino.

O docente, sendo autor, deve sempre estudar e fazer leituras (GARCEZ; SCHLATTER, 2017). Durante as minhas leituras sobre letramento, especificamente ao ler o artigo “Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras” (SILVA, 2019), fui atraída pela história de Alan da qual destaco um trecho abaixo:

Em 1996, Alan é contratado para trabalhar no serviço de xerox da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Essa instituição abriga um reconhecido curso de ciências sociais, cujo corpo docente se vincula ao Centro de Pesquisas e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). O jovem favelado era encarregado de tirar cópias de textos utilizados pelos pesquisadores nas disciplinas de sociologia, além dos materiais selecionados pelas várias pessoas que se dirigem ao CPDOC para fazer pesquisas. Alan nos contou que sempre gostara de ler. Ele passou a se sentir atraído por aqueles textos, muitos dos quais abordavam questões caras à sua experiência vivida no Alemão, como vida urbana, desigualdade e violência no Rio de Janeiro. Antes de tirar a xerox dos materiais, ele costumava parar para ler aqueles que o interessavam. Não raro, as cópias não ficavam prontas porque ele tinha se ocupado de ler os textos em vez de copiá-los. Até que algumas reclamações do atraso nas cópias passaram a chegar à administração da FGV e Alan foi, pela primeira vez na vida, demitido. No entanto, de forma

¹⁸⁷ “Proponho que o seu trabalho seja mais focado sobre a importância da literatura numa perspectiva de formação do docente e educação do discente”.

indireta, Alan foi se “aproximando das Ciências Sociais por ali”. Meu ponto é que esses passos iniciais da trajetória de Alan como sociólogo – hoje ele é mestrando em Sociologia na UERJ, orientado por Luiz Antonio Machado da Silva, um dos grandes expoentes nos estudos sobre favela e violência urbana no Brasil – invertem os passos iniciais esperados na formação de um sujeito na área. (SILVA, 2019, p. 32)

Alan tornou-se sociólogo porque gostava de ler e, no seu trabalho, teve acesso a textos que tinham relação com a sua realidade, a sua vivência no Morro do Alemão. Seu gosto por ler e seu acesso casual a esses documentos acabaram por levá-lo a tornar-se sociólogo. Então me lembrei que a aluna Nanci não tinha nenhuma experiência como docente, mas somente como aluna, e não tinha nenhuma ideia sobre a realidade da área da educação infantil em contexto marfinense. Então conversei novamente com ela e sugeri que ela se baseasse na sua própria experiência como aluna de português. Assim ela poderia achar uma problemática, e também, como Alan, poderia, a partir da sua própria experiência, aproximar-se da área do ensino/ aprendizagem, mas sempre focando no nível superior.

Incentivei a aluna Nanci trabalhar com base na sua própria experiência para achar um problema e propor mudanças. Foi o que ela aceitou fazer. Então pedi a ela que lesse o artigo “Ensino de língua portuguesa e literatura na educação básica brasileira”, de Haidê Silva, porque, nesse texto, a autora faz algumas críticas ao ensino de literatura colonizadora, o que se assemelha com a situação do ensino de literatura no DEILA/Português, que é a própria experiência da aluna Nanci. Relacionando o texto com a situação da aluna Nanci, eu desenvolvi um dos papéis do docente, na perspectiva do letramento, que é ler de forma crítica, para ajudar o aluno (BAUTIER; MAMEDE, 2019). A leitura que fiz foi crítica, no sentido de que me permitiu identificar e contextualizar a realidade, ou seja, a própria experiência acadêmica da aluna Nanci. Isso permitiu a ela ter mais argumentos pertinentes para problematizar a sua realidade e justificar a escolha do seu tema. Foi assim que escolhemos como tema para o trabalho da aluna Nanci “Que literatura ensinar? Proposta de abordagem com vista a melhorar o ensino-aprendizagem de PLE no DEILA”.

Percebi com esta atividade a importância de o docente fazer sempre pesquisas. Isso facilita a orientação, porque o aluno pode não saber como se orientar, mesmo tendo um repertório de conhecimentos a partir dos quais poderia fundamentar o seu trabalho. Se eu não tivesse lido esses textos sobre Alan e sobre literatura na educação básica brasileira, não poderia achar essa solução e orientar a aluna Nanci.

Para ajudar a aluna Nanci a elaborar as partes do seu projeto de pesquisa, fiz uma revisão de tudo o que vimos sobre as partes de um projeto de pesquisa, pedindo a ela que me

dissesse o que ela tinha entendido dos objetivos geral e específicos, assim como da metodologia, baseando-se no exemplo de projeto que estávamos estudando.

O professor tem que ler a aula identificando “indícios pertinentes” (BAUTIER; MAMEDE, 2019, p. 87) que lhe permitiriam ajudar o aluno na sua aprendizagem. Eu tinha notado, no projeto estudado, que o tema do autor tinha a ver com a sua problemática, pois o autor fez apenas uma reformulação de seu tema sob forma de problema. Assim, quis atrair a atenção da aluna Nanci para que ela pudesse ter outro meio de achar um tema ou objetivo geral para o seu trabalho. Então, nessa aula, procurei outro meio para explicar para a aluna Nanci o que é um problema de pesquisa, já que, apesar de tudo o que ela mesma explicava e do que foi feito a respeito, ela não sabia ainda como definir o problema do seu trabalho. Li dois documentos antes da aula, um dos quais foi um trabalho sobre a elaboração do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) do curso Relações Internacionais, redigido pela Prof.^a Regiane Bressan. Esse documento me ajudou na compreensão e explicação do conceito de problema de pesquisa de forma mais simples. No entanto, não expliquei imediatamente à aluna Nanci, mas orientei-a, mediante perguntas, a compreender da sua maneira. As perguntas que fiz para ela visavam a ajudá-la a ter a mesma compreensão que traz o documento que li, porque era mais simples e fácil. E a explicação do documento é que, a partir do tema, pode-se achar o problema de pesquisa.

Através das respostas da aluna Nanci, eu notei que ela tinha entendido bem as partes objetivos e metodologia de um projeto de pesquisa, mas, pelo que notei das aulas anteriores, ainda ela não entendia a parte do problema de pesquisa. Então, nesse dia abordei essa questão com ela. Tinha notado, no projeto estudado, que a problema tinha a ver com o objetivo geral do autor. Então para atrair a atenção da aluna no fato de que o problema destacado no texto era a reformulação do tema, pedi para ela ler o tema e dizer a que se assemelhava. Mas a aluna ainda não conseguia perceber e deu uma outra resposta, dizendo que o objetivo geral era a reformulação do tema. Destaquei para ela que, num projeto de pesquisa, todas as partes se interrelacionam, mas, nesse caso, o que percebemos facilmente é que o problema é a reformulação do tema. Então, podemos dizer que é possível, a partir do tema de nosso trabalho, achar o problema. A revisão que fizemos ajudou muito a aluna Nanci e ela conseguiu elaborar o seu trabalho.

Destaco que o projeto de pesquisa da aluna Nanci não foi acabado totalmente, pois, além de não respeitar as normas, eu não consegui corrigir bem o conteúdo. Porém, tentei ajudá-la bastante na estruturação das ideias. O mais importante nesse trabalho é que, sendo

bem estruturado, contém as partes essenciais de um projeto de pesquisa e, ao lê-lo, podemos entender o que a autora pretende fazer.

Na primeira revisão que fiz, no dia 28 de agosto do ano 2021, a aluna tinha confundido o problema e a justificativa e tinha colocado algumas ideias muito importantes para a problemática na justificativa. Além disso, ela não tinha falado com mais detalhes das ideias, tinha colocado algumas citações sem especificar a página nem o nome do autor e não tinha colocado entre aspas algumas citações diretas. Na primeira revisão que fiz, prestei apenas atenção às ideias, à estrutura do trabalho e à formatação. Não prestei atenção aos erros gramaticais porque quis, em primeiro lugar, ajudar a aluna na expressão das ideias, para que ela não se perdesse ao expressá-las. Em função do que ela havia produzido, trouxe algumas ideias novas, que coloquei em verde para mostrar a ela. Disse-lhe que, caso ela não concordasse, poderia justificar e substituir.

Destaco que, se quisermos formar especialistas com uma visão crítica, devemos fazer essa iniciação à pesquisa a partir da Licenciatura 3, pois os alunos nesse nível já têm conhecimento sobre algumas realidades do seu departamento e vão precisar aprofundar seu ponto de vista teórico com base em alguns autores. O discente pode, nesse sentido, orientar o seu trabalho de monografia de Licenciatura 3 para uma compreensão da sua própria realidade, e aprofundar essa análise no Mestrado e no Doutorado, visando a propor melhorias.

Desejaria ter encaminhado correções gramaticais e de conteúdo no trabalho da aluna Nanci. Porém, devido a alguns problemas, acabei por não fazer isso. O projeto de aluna Nanci está no Anexo 9.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal dessa tese foi repensar o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na Costa do Marfim, propondo o ensino de letramento a partir de uma investigação etnográfica (STREET, 2014). Assim, busquei promover o letramento como uma prática que envolve a tecnologia da escrita (BORTOLINI, 2009, p. 6), a partir do que propus um registro de experiências pedagógicas como meio de aprendizagem e fonte de teorias ou princípios novos.

Para realização do trabalho, parti de uma pesquisa qualitativa de tipo etnografia digital, na qual me tornei parte da comunidade *online* e documentei as minhas próprias experiências, baseando-me em Garcez e Schlatter (2017) e (2020). Isso quer dizer que, adotando uma abordagem qualitativa, discuti as minhas interações e analisei os materiais usados com os alunos, objetivando propor uma abordagem de ensino-aprendizagem de PLE/LA.

Entender a cultura local onde realizei as atividades com os alunos implicou demonstrar e explicitar: o processo de realização das aulas com base na abordagem de Letramento; o uso dos materiais com conteúdos de gêneros discursivos; o lugar dos participantes e suas crenças; o meu papel como participante e docente relativo a esse processo de ensino-aprendizagem e na escolha de materiais; e as inovações que esse processo traz. Numa sala de aula segundo **uma perspectiva decolonial**, o professor deve ser criador, o que implica criar “uma atmosfera em que as pessoas estejam relaxadas e não se sintam intimidadas, pressionadas ou ameaçadas” (CIVES-ENRIQUEZ, 2003, p. 244).

Destaco alguns dos objetivos específicos atendidos ao longo desse trabalho: O primeiro objetivo foi a de “**Identificar os desafios relacionados ao ensino-aprendizagem do PLA**”. Diagnosticar o perfil dos participantes, antes de realizar as aulas, permitiu-me entender as realidades do contexto marfinense na área de ensino de forma geral, bem como de forma específica, DEILA/Português. Assim, posso dizer que o diagnóstico não me permitiu apenas elaborar planos de aulas, mas também é um meio pelo qual pude entender as realidades do meio acadêmico, condição essencial para realizar ações políticas nesse domínio. Como Garcez e Schlatter (2017) destacam, a instituição de ensino, além de ser o espaço de convívio entre professores e aprendizes, e entre colegas professores mais e menos experientes, faz parte do contexto que tem influência sobre o processo de ensino/aprendizagem. É o lugar

onde se pode encontrar desafios ligados ao ensino-aprendizagem, a partir dos quais se podem tomar decisões políticas. Ao relacionar as diferentes queixas e necessidades (as dos alunos e as dos interessados por português), entendo que os problemas que encontram os alunos de português na sua formação não são oriundos dos professores, na medida em que esses seguem apenas as instruções do sistema LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutorado) implementado, que dá a maior parte de responsabilidade aos aprendizes, sem nenhum recurso disponível e sem levar em conta as necessidades deles. Porém, na medida em que esses professores são educadores e cidadãos, eles têm a sua parte de responsabilidade nessa formação.

Os participantes também destacaram problemas de ordem material. Os recentes sistemas implementados para o ensino das línguas estrangeiras na Costa do Marfim (APC para secundário e LMD para o ensino superior) jogam sobre os alunos a maior parte da responsabilidade pela aprendizagem, porém eles não contam com recursos disponíveis. Além disso, a formação se limita apenas ao desenvolvimento de competências comunicativas. Não pode ser considerado justo, numa sociedade democrática, impor uma abordagem sem facilitar o acesso aos materiais por alunos oriundos, em sua maioria, de famílias com dificuldades financeiras. Além disso, mesmo se os recursos materiais fossem disponibilizados, se usados para formar apenas esses alunos como falantes, poderiam não os ajudar no futuro, pois falar apenas uma língua não abre caminho para trabalho. Apenas desenvolve uma habilidade, de modo isolado. A abordagem do letramento e os materiais para desenvolvê-la são de fácil acesso, pois são práticas do dia a dia, que aprendemos juntamente com os alunos. E, como essas práticas fazem parte do cotidiano dos alunos, de suas necessidades, facilitam a sua inserção social.

Em segundo lugar, posso dizer que as aulas realizadas com base em práticas sociais atendem ao objetivo de **“consolidar o ensino de português no DEILA/Português”**. Isso vai implicar disponibilizar materiais e programas de aulas com objetivos bem específico, assim como disponibilizar um local virtual onde os alunos poderão achar facilmente os materiais de aula e também compartilhar os seus trabalhos. Será preciso sempre levar em conta as necessidades dos alunos e iniciar as aulas informando-os sobre o plano de ensino, os objetivos da aula, assim como a abordagem usada, para que eles possam acompanhar, participar, e ser ativos na sua própria aprendizagem. Assim, por essa parte eu propus a estrutura geral do curso que ofereci aos alunos como um exemplar de como o curso no DEILA/Português poderia ser organizado.

Quanto aos objetivos de **“incluir o letramento como disciplina e favorecer a inserção social do aluno”**, eu propus a prática que realizei com os alunos de português com o

gênero *e-mail*, bem como o letramento profissional na iniciação à alfabetização dos alunos iniciantes de português. Essas práticas ilustram como, no DEILA/Português, professores e alunos poderiam lidar com gêneros discursivos, de forma a promover a inserção social e acadêmica dos alunos.

Relativamente ao objetivo de “**criar um grupo de pesquisadores**”, isso poderia estar associado a uma prática de iniciar os alunos na pesquisa. Se o aluno for formado como um pesquisador, ele terá uma postura crítica e saberá ler e refletir de forma crítica. Ao buscar iniciar os alunos na pesquisa, o DEILA/Português deve também pensar em procurar tutores para esses alunos, pois a falta de tutores pode ser uma das razões da falta do sucesso na redação de dissertações, teses e outros textos acadêmico-científicos, e mesmo de dificuldades na inserção profissional. Tudo isso vai atender também ao objetivo de “**levar os alunos melhorar as suas escritas e ser críticos**”. Por isso, a partir da minha atuação no letramento profissional e na iniciação à pesquisa dos alunos de português, mostrei como um docente poderia lidar com gêneros para a formação do aluno sendo pesquisador. O que foi muito relevante pois por exemplo o caso da aluna Nancy, ela não tinha nenhuma noção sobre a pesquisa científica ou um trabalho acadêmico, mas ao final da nossa prática, ela conseguiu ter conhecimentos sobre a pesquisa científica, escrever e apresentar o seu trabalho acadêmico de forma crítica e escrever um projeto de pesquisa de Mestrado.

Enfim, todas as práticas que realizamos me permitiram adquirir algumas habilidades na área da didática do português. Por isso, atendem ao objetivo de “**contribuição à minha formação de futura docente**”. Os resultados dessa pesquisa sugerem que os alunos do DEILA/Português podem ser formados na área de didática do ensino português. Assim seria possível atender o objetivo “**de criar um grupo de pesquisadores nessa área, especificamente em política linguística**”.

REFERÊNCIAS

ABOLOU, Camille R. Langues, dynamiques des médias audiovisuels et aménagement médiatico-linguistique en Afrique francophone. **Glottopol**, n. 14, p. 6-9, jan. 2010. Disponível em: <https://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>. Acesso em: 2 fev. 2020.

AGUIAR, Ícaro Weimann; ROSA, Adriana Letícia Torres da. Reflexões sobre o gênero projeto de pesquisa de iniciação científica: uma experiência com a Língua Portuguesa no ensino fundamental. **Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 4, n. 1, p. 231-251, 2018.

ALAOUI, Driss Abderrazak . Regard ethnographique sur la médiation scolaire. In ANDRÉ, M. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos do CEDES, v. 18, p. 75-79, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005. Acesso em: 14 out. 2021.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. O português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino. **Acervo Digital do Museu da Língua Portuguesa**, 2005. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8435926-O-ensino-de-portugues-como-lingua-naomaterna-concepcoes-e-contextos-de-ensino-jose-carlos-p-almeida-filho-universidadede-brasilia.html> . Acesso em: 1 ago. 2021.

ALMEIDA, Ana Lúcia de Campos; ALMEIDA, Paulo Roberto. Histórias de Letramento: Construção de Protagonismo Social. 2014. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/SIELP-ARTIGO-2014.pdf>. Acesso em: 07/09/2021

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDROUTSOPOULOS, Jannis. Potentials and Limitations of Discourse-Centred Online Ethnography. **Language@Internet**, 5, article 9, p. 1-20, 2008. Disponível em: <https://www.languageatinternet.org/articles/2008/1610/androutsopoulos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

ANTUNES Irandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedra no caminho. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

ANWARUDDIN, S. M. Translinguagem como pedagogia transformadora: para uma visão de educação democrática. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 18, n. 2, p. 301-312, 2018.

AQUINO, Priscila Loyola Gonzaga. **A língua portuguesa e alguns de seus aspectos: história, características e os acordos ortográficos**. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser, Aparecida de Goiânia, 2010.

ARANA, Alba Regina de Azevedo; KLEBIS, Augusta Boa Sorte Oliveira. A importância do incentivo à leitura para o processo de formação do aluno. **Educere**. 2015. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/172647813.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ARAÚJO, Elaine Vasquez Ferreira de. Internet, hipertexto e gêneros digitais: novas possibilidades de interação. **Cadernos do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 5, t. 1, p. 633-639, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/55.pdf Acesso em: 12 nov. 2021.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4 ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUTIER, Elisabeth; MAMEDE, Maíra de A. Do letramento escolar ao letramento profissional: uma relação a construir. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 80-90, jul./set. 2019.

BLÉ, Noël. La lourde discrimination des femmes en Côte d'Ivoire. **Contrepoints** : le journal libéral de référence em France. Afrique. 6 avr. 2016. Disponível em: <https://www.contrepoints.org/2016/04/06/245720-discrimination-des-femmes-en-cote-divoire>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BLOMMAERT, J.; BACKUS, A. Superdiverse repertoires and the individual. In: DE SAINT-GEORGES, I.; WEBER, J. J. (Orgs.). **Multilingualism and multimodality**: Current challenges for educational studies. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. p. 11-32.

BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. Linguística aplicada e formação de professores: convergências da atuação crítica. In: BORELLI, Julma Dalva Vilarinho Pereira; PESSOA, Rosane Rocha. (Orgs.). **Reflexão e crítica na formação de professores de língua estrangeira**. Goiânia: Editora UFG, 2018. p. 17-35. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/webby/up/1295/o/ebook-reflexao-e-critica-na-formacao-de-professores-de-lingua-estrangeira.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2021.

BORTOLINI, Letícia Soares. **Letramento em uma escola de educação bilíngue na fronteira Uruguai/Brasil**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BOUTIN, Béatrice Akissi ; N'GUESSAN, Jérémie Kouadio. Citoyenneté et politique linguistique en Côte d'Ivoire. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, v. XVIII, p. 121-133, 2013/2. Disponível em: <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-2-page-121.htm>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BULLA, Gabriela da Silva; KUHN, Tanara Zingano. ReVEL na Escola: Português como Língua Adicional no Brasil - perfis e contextos implicados. **ReVEL**, v. 18, n. 35, 2020. Disponível em <http://www.revel.inf.br/files/d0e7e22f8c5191e1009a4ca3dc37df2e.pdf>. Acesso em: 1 ago 2021.

BUSCH, Brigitta, Linguistic repertoire and Spracherleben, the lived experience of language. **Working Papers in Urban Language & Literacies**, v. 148, 2015. Disponível em: http://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/WP148_Busch_2015_Linguistic_repertoire_and_Spracherleben-libre.pdf. Acesso em: 6 nov. 2021.

CAMACHO, Roberto Gomes; FIAMENGUI, Ana Helena Rufo. Atitudes e Crenças Linguísticas em um Cenário Multilíngue. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 49, p. 91–104, 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1304>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CARDOSO, Angela Cristina. “**A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só**”: práticas de língua(gem) na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. 2015. 188 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

CASTILHO, Ataliba T. **O que se entende por língua e linguagem?** São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2017. Disponível em: <https://www.museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/O-que-se-entende-por-li%C3%A7%C3%A3o-l%C3%BAngua-e-linguagem.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CAVALCANTI, Marilda C. T. Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In.: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 233-252.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. [Entrevista cedida a] Daniela Almeida. **Nova escola**, n. 222, maio 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/932/antonieta-celani-fala-sobre-o-ensino-de-lingua-estrangeira>. Acesso em: 10 nov. 2021.

CESAR, America; CAVALCANTI, Marilda C. Do singular para o multifacetado: o conceito de língua como caleidoscópio. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. São Paulo: Mercado das Letras, 2007. p. 45-66.

CIVES-ENRIQUES, Rosa-Maria. Material for adults: ‘I am No Good at Languages!’ – Inspiring and Motivating L2 Adults Learners of Beginner’s Spanish. In: TOMLINSON, Bryan (Ed.). **Developing materials for language teaching**. London/ New York: Continuum, 2003.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos; MOROSINI, Marília Costa. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 1, 2020.

CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. Letramento(s): conceitos de trabalho no ensino. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 52-66, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1302/1036>. Acesso em: 22 jul. 2021.

CORREIA, Karoliny. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653625>. Acesso em: 22 jul. 2021.

COSTA, Marco Antônio. O cidadão e a sua formação no Brasil atual: os papéis do Estado e do professor Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 41, núm. 2, p. 329-341, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1171/117146405005/html/index.html>. Acesso em: 5 maio 2021.

CRUZ, Júnia Moreira da. Português como língua estrangeira para refugiados: inserção social em consonância com o interculturalismo. In: SOBRINHO, Jerônimo Coura; TOSATTI, Natália Moreira; NEVES, Liliane de Oliveira; LEROY, Henrique Rodrigues; SILVA, Mariana F. Valentin da. **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. p. 45-56.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Capítulo 3. p. 51-66. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

DALEY, Elizabeth. Expandindo o conceito de letramento. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 49, n. 2, p. 481-491, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000200010. Acesso em: 26 jun. 2022.

DAMIANOVIC, Maria Cristina. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 181-196, 2005.

DELAFOSSÉ Maurice. **Vocabulaire comparatif de plus de 60 langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes avec des notes linguistiques et ethnologiques, une bibliographie et une carte**. Paris: E Leroux, 1904

DIAS, Maria Helena Pereira. Hipertexto: outra dimensão para o texto, outro olhar para a educação. 2004. Disponível em: http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/GEC/TrabalhoAno2004/hipertexto_outra_dimensao.pdf. Acesso em: 12 nov. 2021.

DILLI, Camila; MORELO, Bruna; SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura voltado a universitários indígenas: análise de uma unidade didática à luz dos Estudos de Letramento Acadêmico. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 22, n. 3, p. 666-688, jul.-set. 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Lingüística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita. (Org.). **Por uma lingüística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. p. 24-32.

FAIRCLOUGH, Norman. A dialética do discurso. **Revista Teias**, v. 11, n. 22, p. 225-234, maio/ago. 2010.

FARIAS, Vanessa. Enedina Alves Marques, a primeira engenheira negra do Brasil. Publicado em 21 mar. 2019. Disponível em: <https://www.sienge.com.br/blog/enedina-alves-marques/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

FARACO, Carlos A. Ensinar x não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? **Calidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 15-26, jan./abr. 2006.

FERRARI, Luciana. Letramento crítico e formação de professores: uma conversa necessária. **Percursos Linguísticos**, Vitória, ES, v. 8, n. 20, p. 105-116, 2018.

FERRAZ, Cláudia Pereira. A etnografia digital e os fundamentos da Antropologia para estudos em redes on-line. Aurora: **revista de arte**, mídia e política, São Paulo, v.12, n.35, p. 46-69, jun.-set.2019 disponível em <https://revistas.pucsp.br/aurora/article/viewFile/44648/pdf> Acesso em: 21-03-2021.

FERRAZ, Daniel; PELEGRINELLI, Denise; MATOS, Ecivaldo de Souza; HADDAD, Júlio César Mansur; MARTINS, Marta Terezinha Motta Campos; SANTOS, Raquel La Corte dos; FARIA, Renato Prieto; MEDEIROS, Ricardo; MENDES, Tatiana Visnevski. **Etnografia virtual**: uma tendência para pesquisa em ambientes virtuais de aprendizagem e de prática. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/document/etnografia-virtual-uma-tendncia-para-pesquisa-em-no-captulo-seguinte-apresentaremos.html?page=1>. Acesso em: 21 maio 2021.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. 2008. Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

FIRPO, Patrícia Forgiarini; DORNELLES, Clara. Protagonismo discente em processos de constituição de letramentos acadêmicos. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 67-79, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1327/1037>. Acesso em: 22 jul. 2021.

FONDATION KONRAD ADENAUER. **Education civique en milieu scolaire**: Outil pour la cohésion sociale et la réconciliation nationale en Côte d'Ivoire? Actes de la Table Ronde organisée par Konrad-Adenauer-Stiftung (KAS) en collaboration avec Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (20??). Disponível em: https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=8fbb66eb-f398-4ff3-ed30-adbf03c319ea&groupId=252038. Acesso em: 18 nov. 2021.

FONSECA, Natália Barroncas da. Repertório linguístico reconfigurado para lucro no caso Joel Santana. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 2, p. 379-394, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://old.scielo.br/pdf/tla/v60n2/2175-764X-tla-60-02-0379.pdf>. Acesso em: 21 jun, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013b.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREITAS, Alessandra de *et al.* **Passarela**: português como língua de acolhimento para fins acadêmicos. Organização de Bruna Pupatto Ruano e Carla Cursino. Curitiba: Peregrina, 2020.

FUMO, Oscar; SOARES, Girão Stéphanie. Práticas de letramento acadêmico em Moçambique: Análise de um trabalho de escrita de gêneros. **Papéis**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Campo Grande, MS, v. 22, n. 43, p. 91-108, 2018.

GARCEZ, Pedro Moraes. Educação Linguística como conceito para a formação de profissionais de língua estrangeira. In: Laura Masello (Org.). **Portugués Lengua Segunda y Extranjera en el Uruguay**. Montevideo: Universidad de la República/Departamento de Publicaciones, 2008. p. 51-57.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva ; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GARCEZ, Pedro de Moraes. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 12-25, jul./set. 2019.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHLATTER, Margarete. Professores-autores formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher. 2017. p. 13-34. Disponível em: <https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/dialogos-im-pertinentes-entre-formacao-de-professores-e-aprendizagem-de-linguas-1329>. Acesso em: 15 ago 2021.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil. **D.E.L.T.A.**, 31-especial, p. 1-34, 2015.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Capítulo 4. p. 67-80.

GREGOL, Fernando Arthur; NUNES, Daniele Rodrigues; PRADELLA, Bruna Shirley Gobi; PEREIRA, Rodrigo Acosta. A abordagem dos multiletramentos e dos gêneros do discurso multimodais na BNCC. In: COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias. **Uma leitura crítica da Base Nacional Comum Curricular: compreensões subjacentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p. 125-148.

GREGOL, Fernando Arthur. **A dimensão social e a dimensão verbo-visual do gênero “post em rede social”**: linguagem multissemiótica e dialogismo. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2020. Disponível em: http://tede.unioeste.br/bitstream/tede/5188/5/Fernando_Gregol2020.pdf. Acesso em: 23 out. 2021.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 2, p. 61-77, 2010.

GUADELUPE, Lucila Carneiro; SILVA, Marta Cristina da. A interculturalidade no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: os gêneros como mediadores culturais. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [n. p.], 2013/2. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/22435/22435.PDF>. Acesso em: 8 set. 2021.

HAVERINEN, Anna. Internet Ethnography: The Past, the Present and the Future. **Ethnologia Fennica**, v. 42, p. 79-90, 2015. Disponível em: <https://journal.fi/ethnolfenn/article/view/59290/20541>. Acesso em: 20 ago.2021.

HELLER, Monica; PIETIKÄINEN, Sari; PUJOLAR, Joan. **Critical Sociolinguistic Research Methods: studying language issues that matter**. New York/London: Routledge, 2018.

HINE, Christine. **Etnografia Virtual**. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

JOHOULI, Armel, P. D. **Cooperação Costa do Marfim/Portugal: Impactos e apostas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras Literaturas e Civilizações. DEILA/Português. Universidade Felix Houphouët-Boigny, Cocody, Abidjan, 2017.

JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado; SANTOS, Maria Elena Pires. Etnografia da linguagem como políticas em ação. **Calidoscópio**, v. 17, n. 1, p.145-162, jan.-abr. 2019.

JUNG, Neiva Maria; SILVA, Regina Coeli Machado. Deutsches Fest: vergonha e orgulho em um evento de mobilizações simbólicas e econômicas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 60, n. 2, p. 364-378, mai./ago. 2021.

JUSTO, Marcia Adriana Pinto da Silva; RUBIO, Juliana de Alcântara Silveira Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1, p. 1-17, 2013. Disponível em: <https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2021.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba : Intersaberes, 2014.

KOFFI, Tougbo. **Analyse et interprétation des problèmes syntaxico-sémantique observés dans l'apprentissage du portugais en Côte d'Ivoire. Élément pour une proposition didactico-pédagogique**. Thèse de 3^{ème} cycle en étude Ibérique. (Abidjan -Faculté des lettres Arts et Sciences Humaines), 1989.

KOFFI, Tougbo. L'enseignement/apprentissage du portugais en Côte d'Ivoire: actualité et perspectives. In: Colloque international enseignement réciproque du français et du portugais en Afrique occidentale, 6 et 7 décembre 2004, Dakar. **Actes...** Paris: Union Latine, 2004. p. 75-88. Disponível em: <https://www.unilat.org/Data/Publications/71.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2021.

KOUAMÉ, Alexis N'Guessan. **Os bastidores do processo de ensino de português em contexto multilíngue: o caso de Côte d'Ivoire**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

KRAEMER, Fernanda Farencena. **Português Língua Adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Rio Grande, Porto Alegre, 2012.

KOZINETTS, Robert V. On netnography: Initial reflections on consumer research investigations of cyberculture. **Advances in Consumer Research**, 25, p. 366-371, 1998.

LEÃO, Wellington Carvalho de Arêa. Gênero digital e seus propósitos comunicativos: uma análise em perfis pessoais de sites de relacionamento. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 83-99, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivre>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira; BOTELHO, Laura Silveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, n. 10, [n. p.], jan./jun., 2021. Disponível em: <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>. Acesso em: 20 abr. 2022.

LEMKE, Cibele Krause. Translinguagem: uma abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 59, n. 3, p. 2071-2101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/pWQK3Q5r9bcNQfsnmrFkyGb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 nov. 2021.

LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques do. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 40, p. 46-57, 2016. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1014/0>. Acesso em: 15 nov. 2021.

LUCENA, Maria Inêz Probst. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA [online]**, v. 31, n. esp., p. 67-95, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-445056402228334085>. Acesso em: 20 nov. 2021.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4091392/mod_resource/content/1/Lud_And_cap3.pdf. Acesso em: 31 maio 2021.

MAGNABOSCO, Gislaine Gracia. Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever? **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 49-63, maio/ago. 2009. Disponível em: www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/14/13. Acesso em: 12 nov. 2021.

MARES, Chris. Writing a Coursebook. In: TOMLINSON, Brian. (Ed.). **Developing Materials for Language Teaching**. London / New York: Continuum, 2003. p. 130-140.

MATTOS, Andréa Machado de Almeida; VALÉRIO, Kátia Modesto. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.

MELO, Glenda Cristina Valim de; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A performance narrativa de uma blogueira: “Tornando-se preta em um segundo nascimento”. **Alfa**, São Paulo, v. 58, n. 3, p. 541-569, 2014.

MINAYO, Cecília Maria de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. Capítulo 1. p. 9-30. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 31 maio 2021.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, Jonilson Pinheiro. Práticas de letramento de um projeto de extensão: reflexões sobre o letramento escolar. **Papéis: Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 41, p. 48-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/view/5735/5063>. Acesso em: 15 set. 2021.

MOTTA, Aracelle Palma Fávaro. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. Artigo Final – Curso PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional do Governo do Estado do Paraná, Área de Língua Inglesa, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/379-4.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 31 maio 2021.

N'CHO, Jean-Baptiste Atsé. Appropriation du français en contexte plurilingue africain : le nouchi dans la dynamique sociolinguistique de la Côte d'Ivoire. **SHS Web of Conferences**, v. 46, n. 4, p. 1-19, jan. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326336538_Appropriation_du_francais_en_contexte_e_plurilingue_africain_le_nouchi_dans_la_dynamique_sociolinguistique_de_la_Cote_d'Ivoire_e. Acesso em: 21 ago. 2021.

N'GUESSAN, Jérémie. Le Français: langue coloniale ou langue ivoirienne? **Hérodote**, n. 126, p. 69-85, mar. 2007. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-heredote-2007-3-page-69.htm> Acesso em: 1 fev. 2020.

N'ZI, Yao Jacques Denos ; DODO, Jean-Claude. Les langues ivoiriennes dans les politiques linguistiques en Côte d'Ivoire: historique, état des lieux et perspectives pour une politique linguistique cohérente. **Revue du LTML**, n. 15, p. 51-65, nov. 2018.

OLIVEIRA, Amurabi. Algumas pistas (e armadilhas) na utilização da etnografia na educação. **Educação em Foco**, v. 16, n. 1, p. 163-183, 2013.

PACHECO, Denise Gomes Leal da Cruz. Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo. 2006. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/cp002180.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma Linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 64-84.

PEREIRA, Rodrigo Acosta; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Gêneros como articuladores do ensino e da aprendizagem das práticas de linguagem. In SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria. (Orgs.) **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP : Pontes Editores, 2016. p. 25-46.

PINK, Sara; HORST, Heather; POSTILL, John; HJORTH, Larissa; LEWIS, Tania; TACCHI, Jo. **Digital Ethnography: principles and practice**. Los Angeles/London/New Delhi/Singapore/Washington DC: Sage, 2016.

PLAHAR, Buerki. Le français en Côte d'Ivoire: une analyse linguistique de six animations ivoiriennes en français normé ivoirien, en français populaire ivoirien et en nouchi. 2017. Thèse (Master of Arts) – Faculty of Graduate and Post-Doctoral Affairs Department of French Carleton University, Ottawa, Ontario, 2017. Disponível em: https://curve.carleton.ca/system/files/etd/e484a604-4370-4898-93bb-73fe39a6b75e/etd_pdf/fac52818a3d4a20a88a8effaec2a736/plahar-lefranaisentcedivoireuneanalyselinguistique.pdf. Acesso em: 19 nov. 2020.

QUEIROZ, Sousa Laryssa Paulino de. **Reflexões sobre educação crítica de língua inglesa: uma pesquisa colaborativa de formação docente em uma escola de idiomas**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

REGUERA, Alejandra. Qué es una política Lingüística? In: Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 8, 19 a 21 de setembro de 2017, Florianópolis, SC. **Atas...** Florianópolis: Comissão Científica do VIII Encontro Internacional de Investigadores de Políticas Lingüísticas, 2017. p. 14-20.

RIVAS, Claudia C. Martínez. **Ideologias linguísticas e políticas de línguas indígenas: estudo comparativo no Brasil e no México a partir de 1988**. 2015. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

ROCHA, Claudia Hilsdorf. Multimodalidade, letramentos e translinguagem: diálogos para a educação linguística contemporânea. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Formação e prática docente em Língua Portuguesa e Literatura**. Campinas: Pontes, 2019. p. 117-144.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Café com Tapioca 3: Práticas de análise de línguas na Educação Básica** – Rosângela Hammes Rodrigues. Youtube, 12 set. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GnXlH10gfY&t=33s>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ROCHA, Nildicéia Aparecida. Ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. **Linguagens: Revista de Letras, Artes e Comunicação**, Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/view/8401/4546>. Acesso em: 9 nov. 2021.

SANDES, Cleize Araújo; ANDRADE, Thaís Oliveira. Música: um gênero facilitador para o ensino de Língua Portuguesa. **Revista Educação Pública**, v. 21, n. 1, 12 jan. 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/1/musica-um-genero-facilitador-para-o-ensino-de-lingua-portuguesa>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SANGARE, Issa Yéresso. Médias et langues nationales en Côte d'Ivoire. (201?). Disponível em: <https://doczz.fr/doc/6056331/m%C3%A9dias-et-langues-nationales-en-cote-d-ivoire>
Acesso em: 04/10/2021

SANTOS, Amilcar Figueiroa Peres dos. Reflexões sobre o ensino de língua portuguesa e sua desestrangeirização na escola pública. In: SOBRINHO, Jerônimo Coura; TOSATTI, Natália Moreira; NEVES, Liliane de Oliveira; LEROY, Henrique Rodrigues; SILVA, Mariana F. Valentin da. **Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2017. p. 33-43.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Edinei Carvalho dos. **Práticas e eventos de letramento em uma comunidade remanescente de quilombolas: Mesquita**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

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

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. Formação de professores africanos. In: MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana Rosa. **(De)Colonialidades na relação Escola-Universidade para a formação de professoras(es) de Línguas**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 179-214.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**, v. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>. Acesso em: 7 out. 2021.

SCHOLL, Ana Paula. O conceito de translanguagem e suas implicações para os estudos sobre bilinguismo e multilinguismo. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 2, p. 1-5, 2020. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1641/1749?download=pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

SEKA, Yapi Arsène Th. Introduire les langues maternelles dans l'enseignement primaire ivoirien, en contexte bilingue. **Revue Universitaire des Sciences de l'Éducation**, n. 4, p. 74-91, 2015. Disponível em: http://revues-ufhb-ci.org/fichiers/FICHIR_ARTICLE_698.pdf. Acesso em: 22 dez. 2020.

SILVA, Cláudia Helena Dutra da. **Uma proposta de letramento para um ensino de língua estrangeira na escola pública**. 2008. Monografia (Licenciatura em Letras) –Departamento de Línguas Modernas, Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SILVA, Daniel do Nascimento e. Uma perspectiva pragmática para o estudo dos letramentos em periferias brasileiras. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, nº 49, p. 26-38, jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1300>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SILVA, Rosana Souza; RIBEIRO, Maria D'Ajuda Alomba. Português como língua estrangeira: o ensino da variante brasileira por meio do livro didático. **Revista de Letras Dom Alberto**, v. 1, n. 4, p. 257-273, jul./dez. 2013.

SILVA, Suéllen Rodrigues Ramos da; CARVALHO, Danielle Abrantes de Menezes; LIMA, Maria de Lourdes Pereira de; SILVA, Liliane Cunha da; COSTA FILHO, José Moacir Soares da. Os gêneros digitais na BNCC e as potencialidades do vídeo minuto. **Prolíngua**, v.14, n. 2, p. 1-12, 2019. Disponível em:

<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/download/48835/30033/> Acesso em: 15/11/2021

SILVA, Wagner R. da; REIS, Aylizara P.; SILVA, Maria S.; BARROS, Rosiene P. C.; BRANDÃO, Viviane G. Gêneros como práticas sociais. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP : Pontes, 2016a. p. 75-80.

SILVA, Wagner R. da; SALES, Juliane P.; SANTOS, Jacielle da S.; FEITOSA, Carolline de Castro A.; SILVA, Najla B. da. Noções de gênero em aulas de língua materna na educação básica. In: SILVA, Wagner Rodrigues; LIMA, Paulo da Silva; MOREIRA, Tânia Maria (Orgs.). **Gêneros na prática pedagógica: diálogos entre escolas e universidades**. Campinas, SP: Pontes, 2016b. p. 49-57.

SILVEIRA, Allan Cordeiro da. A legitimação do constructo do falante nativo no processo de comoditização da língua inglesa. **Revista Philologus**, Rio de Janeiro, ano 26, n. 78 Supl, p. 320-338, set./dez. 2020. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/78supl/22.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2021.

SILVESTRE, Viviane Pires Viana. Ensinar e aprender língua estrangeira/adicional na escola: a relação entre perspectivas críticas e uma experiência prática localizada. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 61-84, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/HsN6tN6TWK5sJgczwHMrJWL/?lang=pt>. Acesso em: 31 jul. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar./abr. 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Línguas & Letras**, v. 21, n. 49, p. 7-27, 2020. Disponível em:

<https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675>. Acesso em: 14 out. 2021.

SOUZA, Lucas Freitas de. Literatura e música: uma estratégia interdisciplinar. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, nº. 14, p. 1-10, nov. 2016. Disponível em:

https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/literatura_e_musica_uma_estrategia_interdisciplinar.pdf. Acesso em: 11 nov. 2021.

SPOLSKY, Bernard. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Bernard Spolsky. Tradução de Ana Carolina Spinelli e Gabriel de Ávila Othero. **ReVEL**, vol. 14, n. 26, p. 372-376, 2016.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Tradução de Marcos Bagno. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TORQUATO, Cloris Porto. **Políticas lingüísticas desenvolvidas em Cabo Verde (África)**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

VARIS, Piia. Digital Ethnography. **Tilburg Papers in Culture Studies**. Paper 104, p. 1-21, 2014. Disponível em: https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/30479758/TPCS_104_Varis.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

YAGO, Zacaria. Les choix de la cote d'ivoire en matière de politique linguistique. **Revue Africaine d'Anthropologie, Nyansa-Pô**, n° 17, p. 163-175, 2014.

YIP, Joanna; GARCÍA, Ofelia. Translinguagens: recomendações para educadores. **Iberoamérica Social: revista-red de estudios sociales**, ano 6, v. IX, p. 164-177, jan. 2018. Disponível em: <https://iberoamericasocial.com/translinguagens-recomendacoes-educadores>. Acesso em: 22 nov. 2021.

ANEXOS

ANEXO 1 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CARTA DE ADESÃO DE ALUNO)

PROJET D'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS 100% GRATUIT DU 10 AVRIL AU 10 SEPTEMBRE 2021



PROJET D'APPRENTISSAGE DU PORTUGAIS 100% GRATUIT ONLINE

DU 10 AVRIL AU 10 SEPTEMBRE 2021

OBJECTIF, REGLEMENT ET DROIT A L'IMAGE

Ce projet dénommé « *projet d'apprentissage du Portugais 100% gratuit* » a été initié dans l'objectif de répondre à un grand besoin d'apprentissage du Portugais Langue Étrangère (PLE) en Côte d'Ivoire, selon une approche didactique qui en plus de faciliter l'acquisition de la langue, favoriserait chez l'apprenant, son insertion dans la société.

Cependant, dans le cadre de ce projet, toutes les rencontres via online seront filmées et photographiées par la modératrice Mlle JOHOULI Armel Patricia Dally pour deux raisons. La première, est de permettre à l'apprenant de pouvoir suivre la rediffusion des cours soit pour une révision, soit pour une mise à jour en cas d'absence. La seconde raison, est dans l'objectif d'une exploitation afin de non seulement pouvoir cerner les différentes difficultés et les défis relevés au cours de ce projet mais aussi comme preuve de réalisation de ce projet.

Dès lors, nous signalons qu'aucun autre enregistrement en dehors de celui de la modératrice n'est permis.

Tout apprenant doit faire preuve de respect, collaboration et aussi a le droit de signaler ces difficultés.

Tout apprenant irrespectueux, se comportant comme un élément perturbateur sera exclu de ce projet.

Les absences doivent être signalées pour une bonne suivie.

En dehors des heures de cours, l'apprenant aura une assistance en cas de besoin.

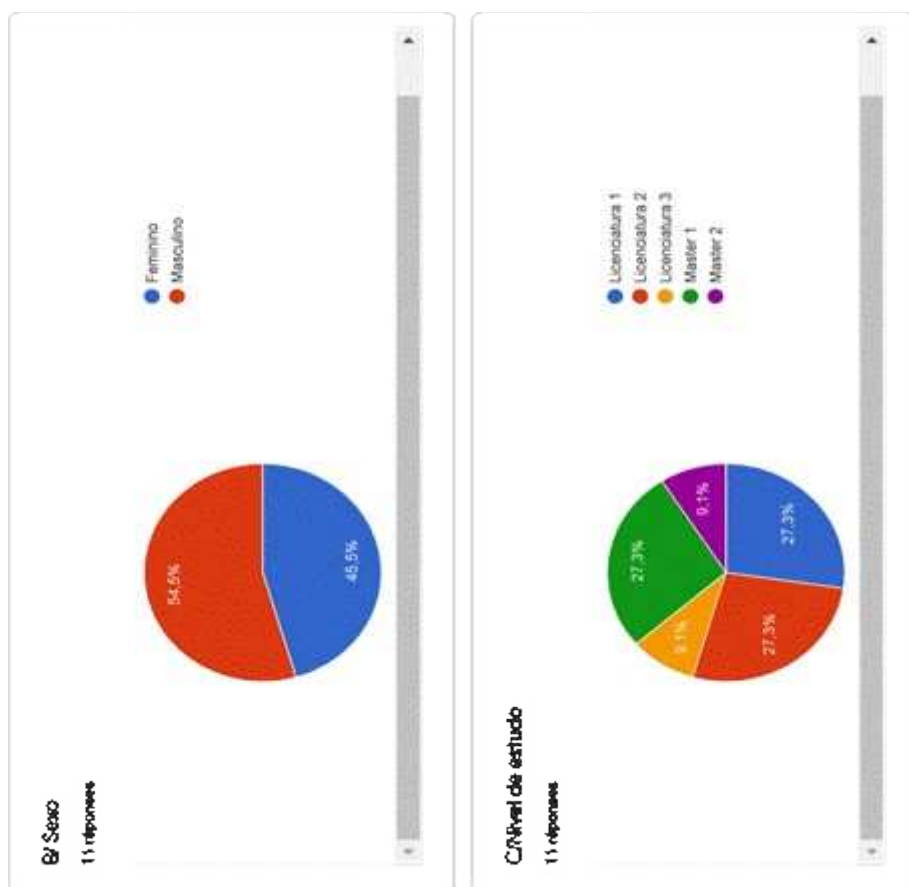
LETTRE d'ENGAGEMENT de l'APPRENANT

L'apprenant NOM : Prénoms : Profession :
Je reconnais avoir pris connaissance des conditions de participation au *projet d'apprentissage du Portugais 100% gratuit*, j'accepte d'être filmé en groupe, et j'autorise la diffusion des photographies ou images filmées, en dehors de toute exploitation commerciale, dans le cadre des activités proposées au cours de ce projet. Je demande cependant mon inscription au *projet d'apprentissage du Portugais 100% gratuit* : je m'engage à être présent à chaque séance, à participer, à contribuer à toutes les activités du *projet d'apprentissage du Portugais 100% gratuit* et à avoir une attitude respectueuse et conforme au règlement intérieur du groupe d'adhérents au *projet d'apprentissage du Portugais 100%*.

A Abidjan, le, Signature de l'apprenant :

Obrigada pela sua inscrição e pelo seu compromisso !!!

ANEXO 2 – QUESTIONÁRIO DO GRUPO 1, COM RESULTADOS TABULADOS



QUESTIONARIO SOCIOLINGUISTICO-ECONOMICO E CULTURAL

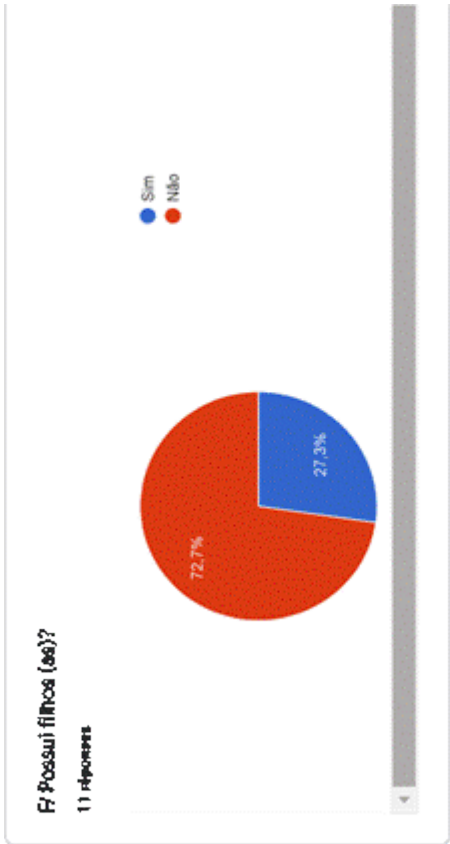
Questions Réponses 11

11 réponses

Réponses acceptées

Question

Individuel



I. IDENTIFICACAO

Al Nome	
11 respostas	
Konzen Atcheron prince Ruben	
Koussal Abissal Oyenlolle	
Konutê Mariam	
Densaba	
Yago Evred Vargil	
K'ugon Kofifi Jacques	
Essa Yelhe Jessame	
Leanne Iam eia Jean utlei	
Kouakou Adjoua Bédrice	

G/ Se sim quantos(as)

11 respostas

0	
Nada	
0 filhos	
Nenhum	
5	
1	
00	
Dos	
0	

Onde você nasceu? Informar município

M'Bonoua

Yopougon

Bouaké (costa do marfim)

Eu nasci em Côte d'Ivoire precisamente em Grand Lahou

Adzopé

Bonon

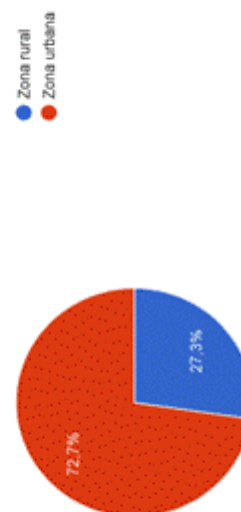
Abobo

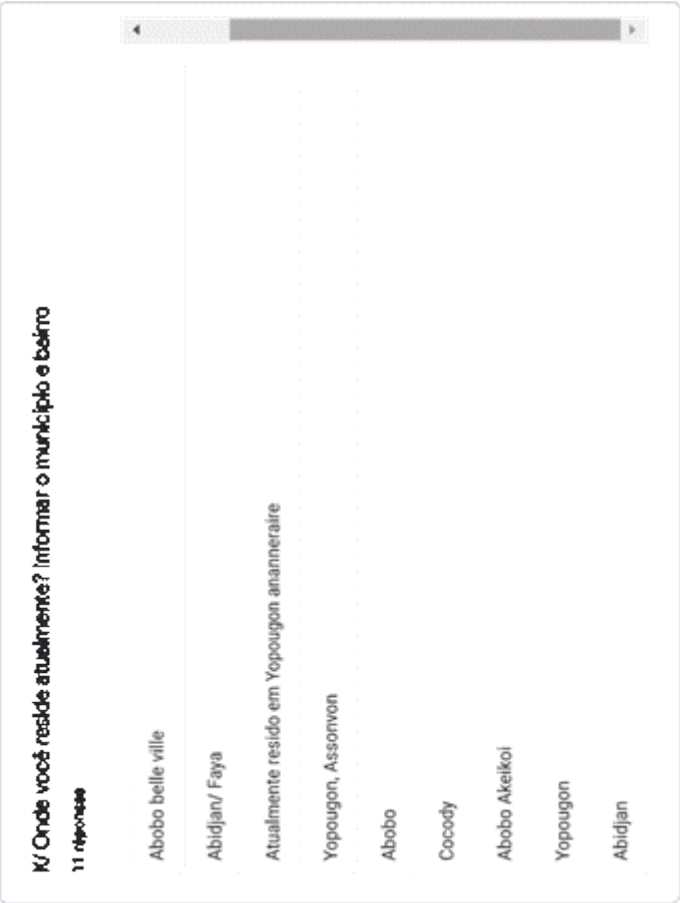
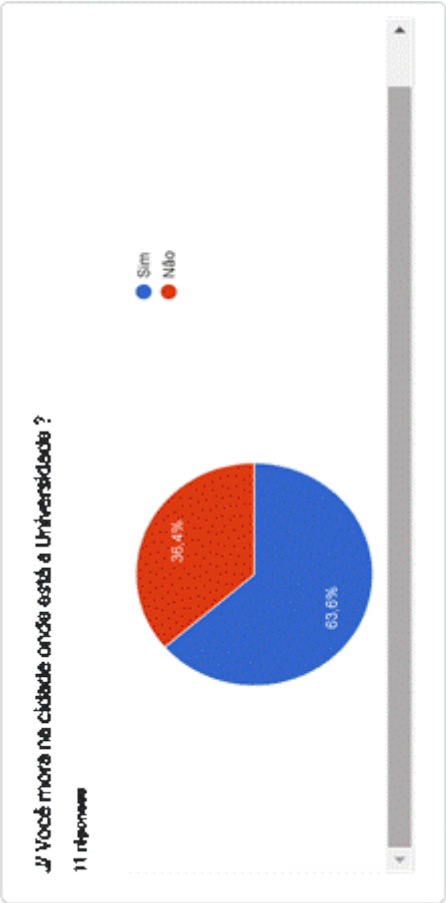
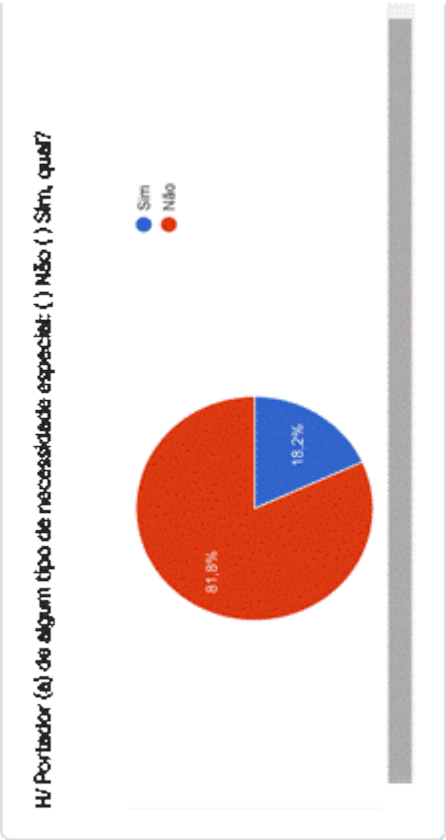
Yopougon

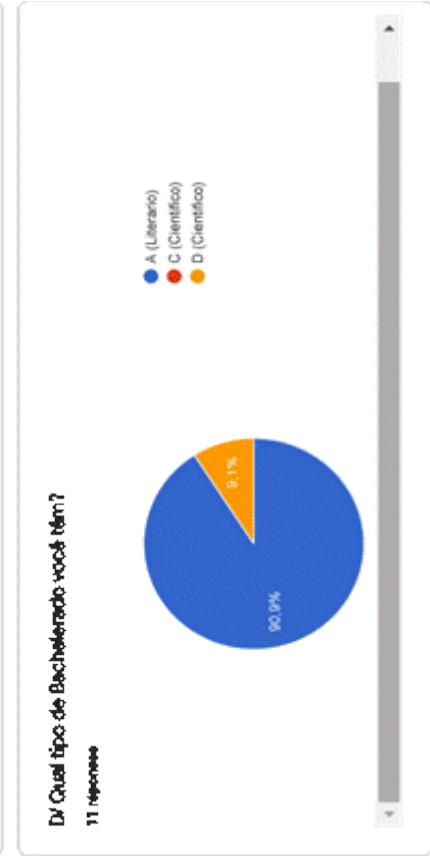
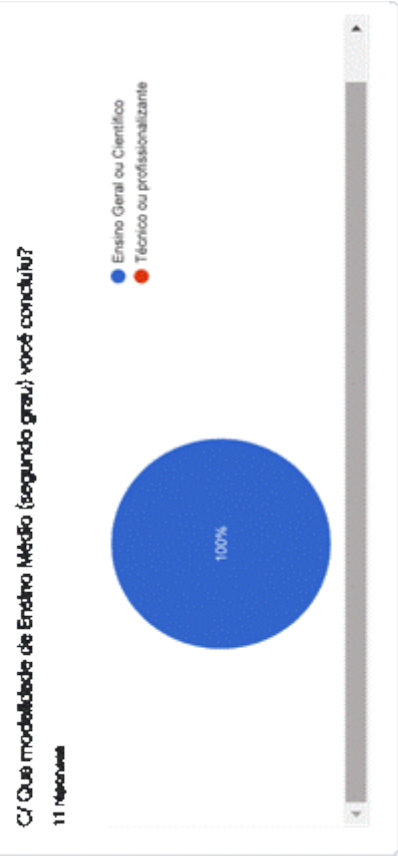
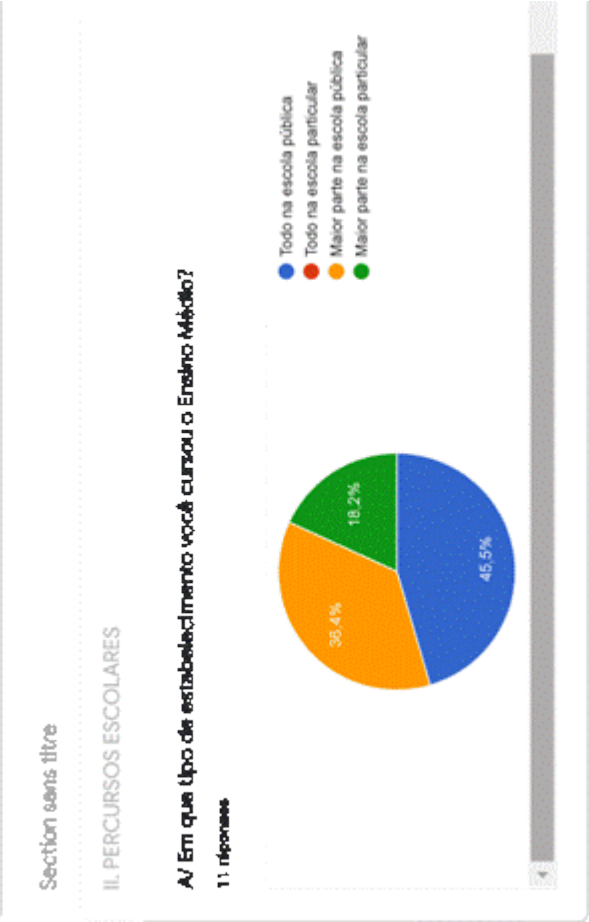
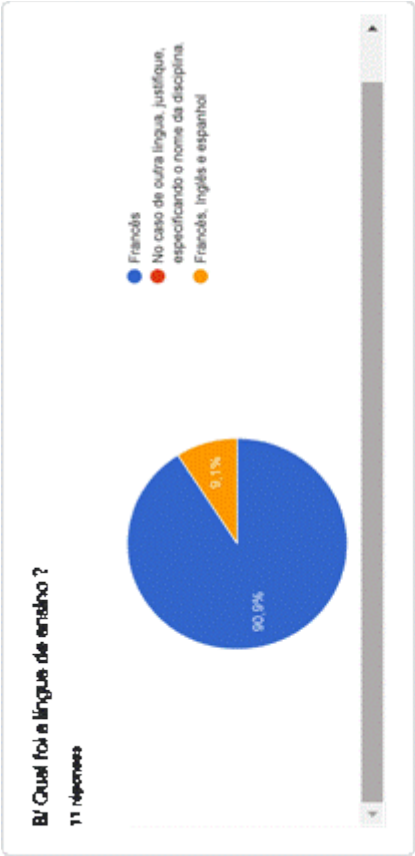
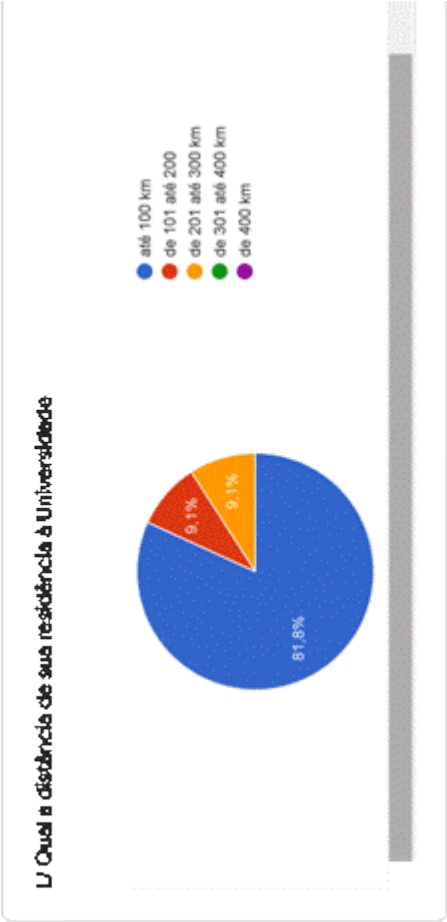
Tiassale (Costa do marfim)

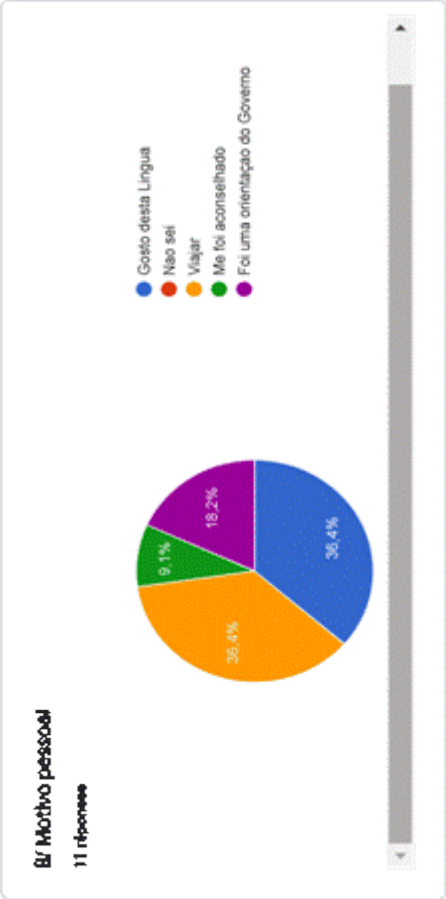
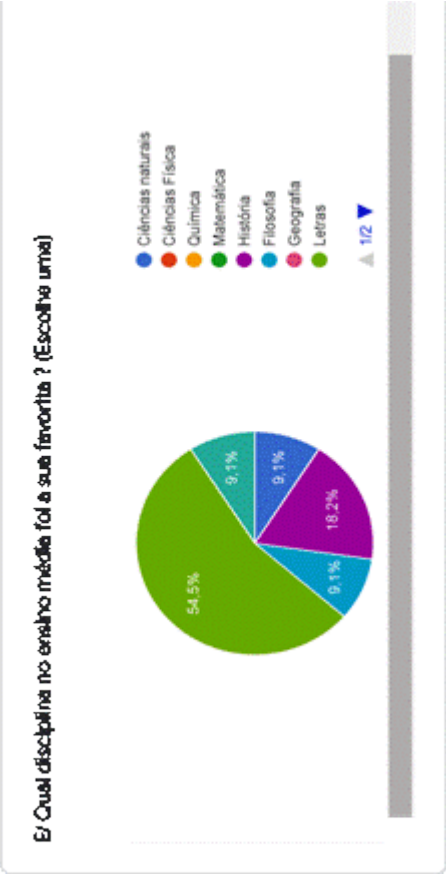
E/ Procedência (Local da origem)

11 respostas

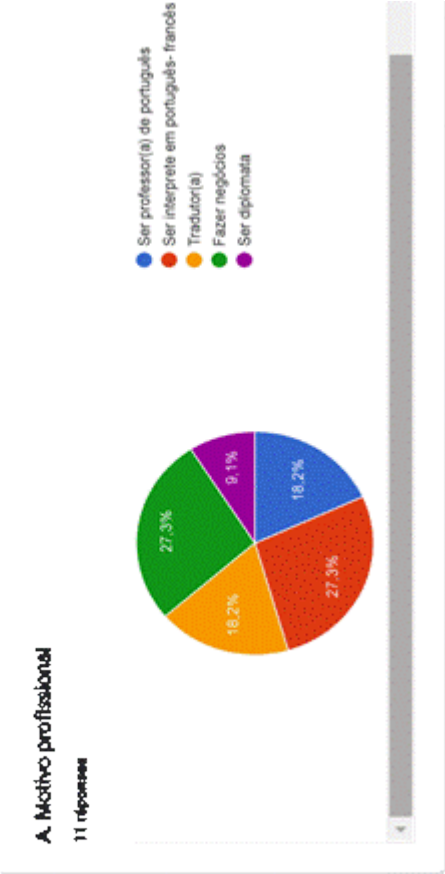




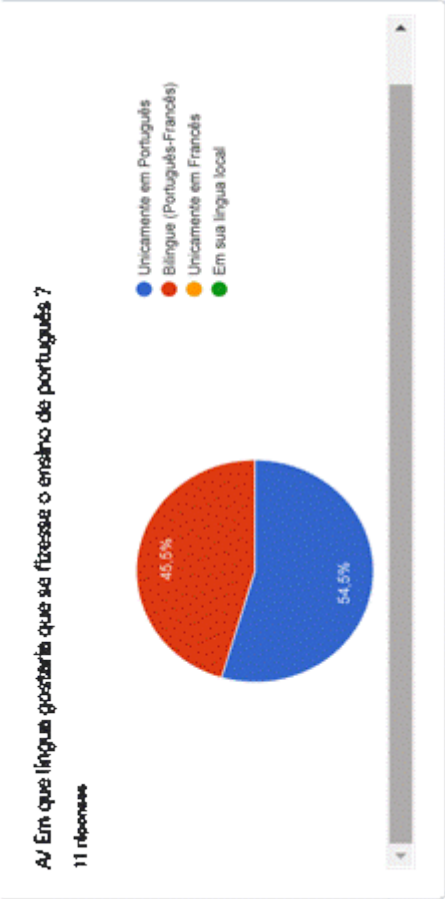


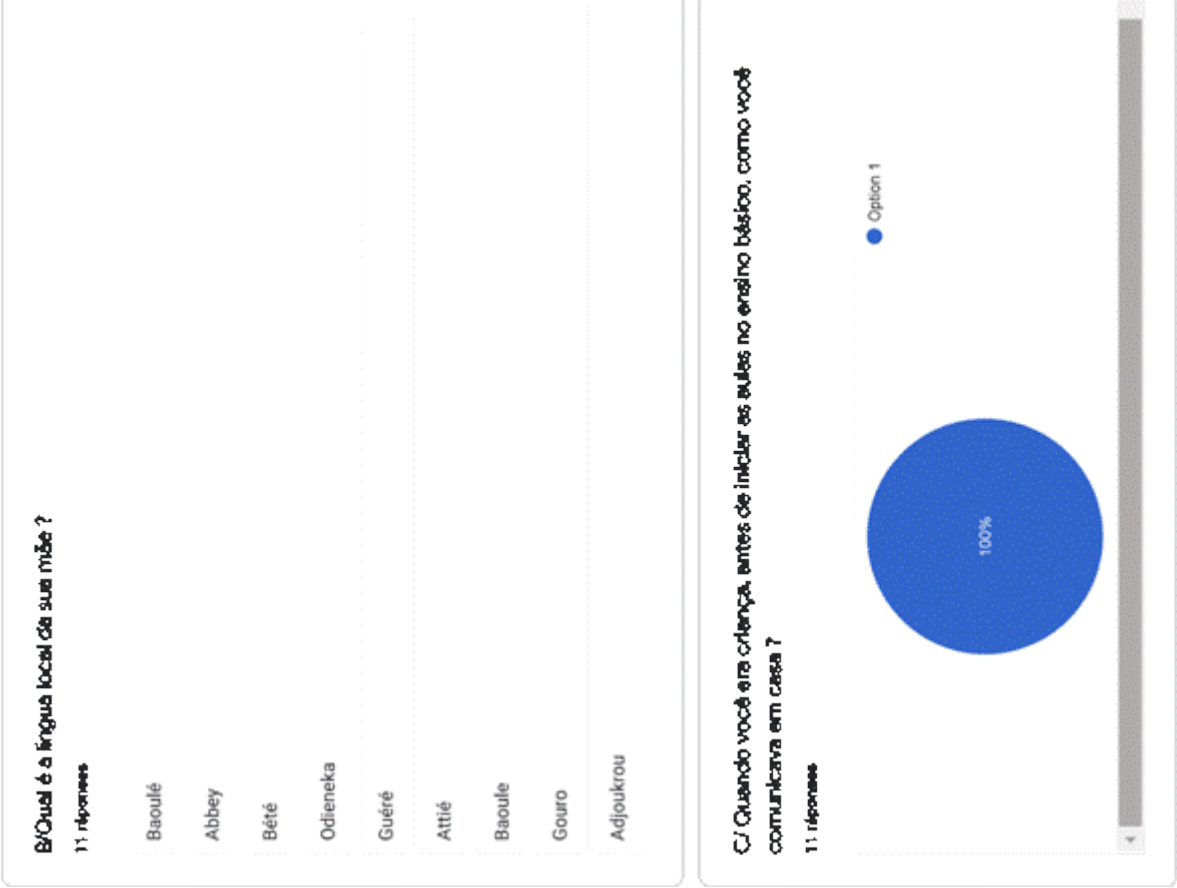
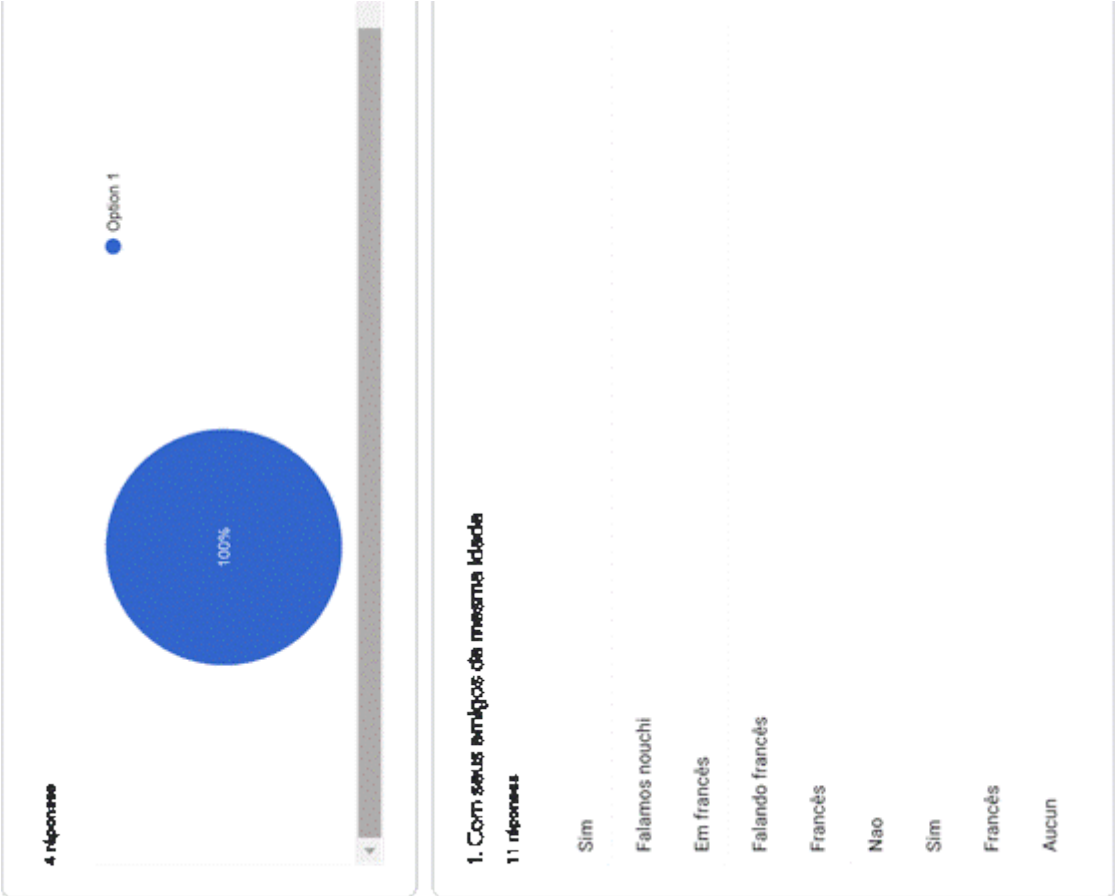


III. OBJETIVO DOS ALUNOS APRENDO O PORTUGUES



IV/ CURSO DE PORTUGUES





2. Com seus pais

11 respostas

E/ Será que você fala uma outra língua local que não é marfinense ? Se sim, qual é ?

Sim

Não

Não

Nigala

Españhol

Nenhuma

Nao

Sim

Nenhuma

Anglais

D) Qual língua local você fala ?

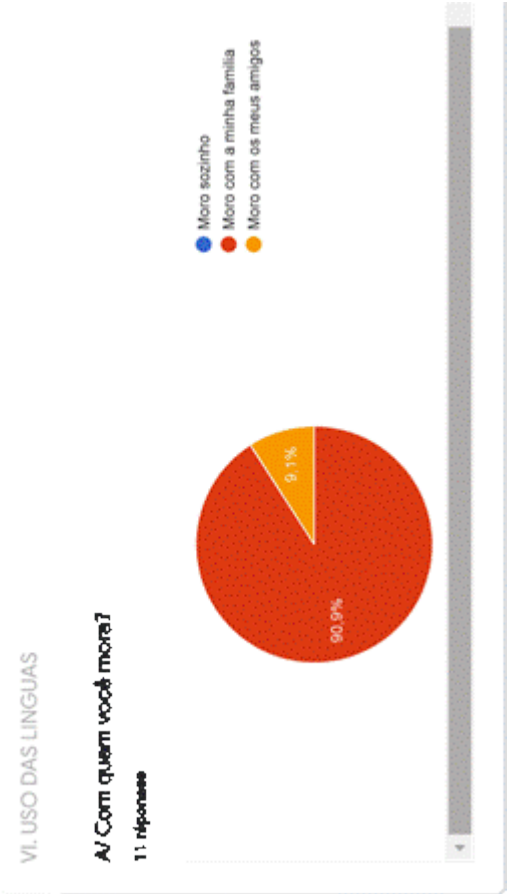
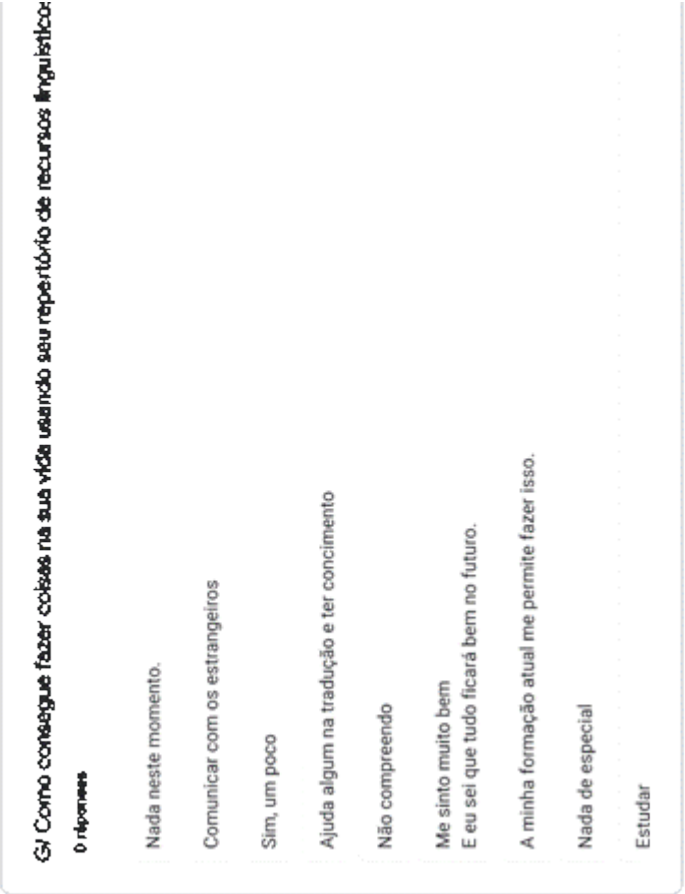
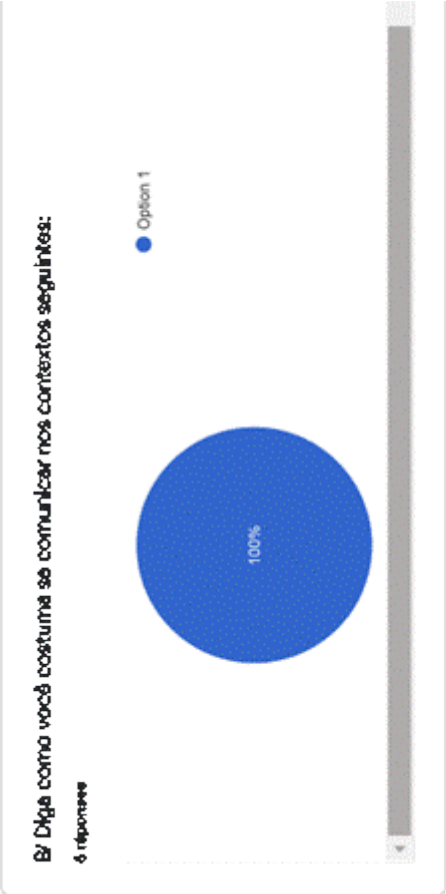
11 respostas

E/ Você já aprendeu outras línguas adicionais além do que se falam em nosso país ?

Quais ?

11 respostas

Língua	Porcentagem
Português	27.3%
Inglês	27.3%
Espanhol	27.3%
Alemão	18.2%
Italiano	0%
Chinês	0%
Japonês	0%



2. No meio universitário

Sim

lo francês

Português

Na universidade, comunicamos com expressões marfinenses

Francês e um pouco português

Na língua francesa

Português e alguns vezes, francês.

Francês

Nao

4. Com os seus amigos

10. respostas

Sim

Falo francês

Francês

Com meus amigos, falamos de maneira um poco vulgar

Francês e português

Em português ou francês

Português e alguns vezes, francês

Algumas vezes português

Nao

3. Na sala de aula

11. respostas

Português

Sim

Falo português

Na sala de aula, comunicamos com expressões académicas

Francês e português

Na língua portuguesa

Nao

Algumas vezes português

Também

5. Na paragem do autocarro

10. respostas

Francês

Falo francês

Falamos em línguas locais

Em francês

Não

Francês

Nao

Não

6. No trabalho

Sim

Francês

Falo francês

Francês e português

Não sei porque não tenho trabalho

Não

Português francês

Não trabalho

8. Na igreja

1) ~~resposta~~

Francês

Não

Falo francês

Eu falo com respeito e o uso de algumas expressões religiosas como "Glória a Deus"

Em francês

Nao

Francês

Sim

7. Ao fazer compras

1) ~~resposta~~

Francês

Sim

Falo francês

Para fazer compras uso uma linguagem corrente

Em francês

Francês

Nao

Não

9. No mosquito

1) ~~resposta~~

Francês

Falo francês

Não vou no mosquito

Sim

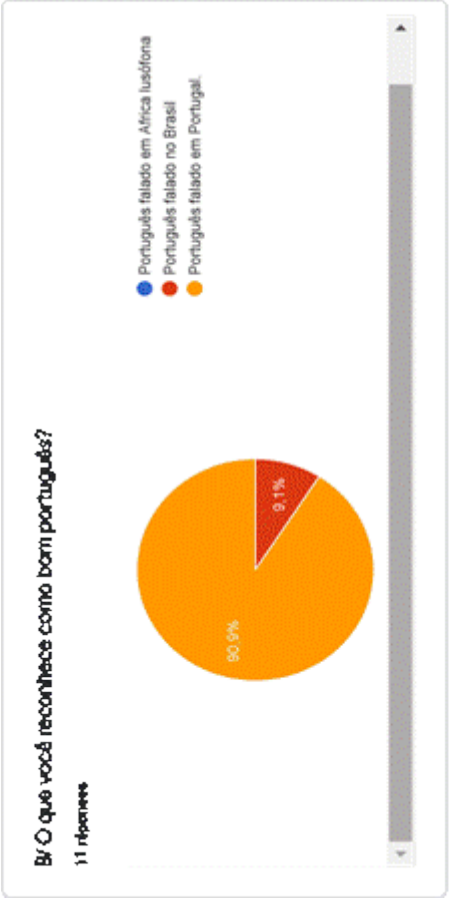
Não vai

Nao

Não vou ali

Nao

Não



10. Com quem você mora

11 respostas

Com a minha família

Com meu pai

Moro com meus vizinhos

Com meus pais

C/ Justifique a sua resposta da pergunta B

11 respostas

Para mim o maior português, é o português falando para nativos quer dizer os portugueses

O português falado em Portugal é melhor porque os portugueses são os colonizadores dos outros países.

Português falado no Brasil

Português falado em Portugal é original, sem mistura com outras línguas

Porque quero falar de português puro e principalmente europeu.

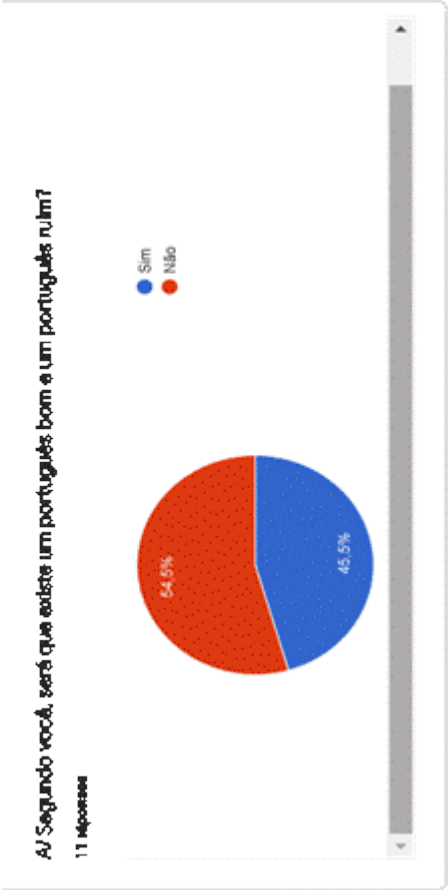
Eu escolhi Portugal porque é o país colonizador desses países que têm o português como língua oficial. Então Portugal é na falada dessa língua.

É o primeiro que falou essa língua

Não

Palma há a sua resposta

VII. IMAGEM DO PORTUGUES E ATITUDE DOS ALUNOS



A/ Segundo você, será que existe um português bom e um português ruim?

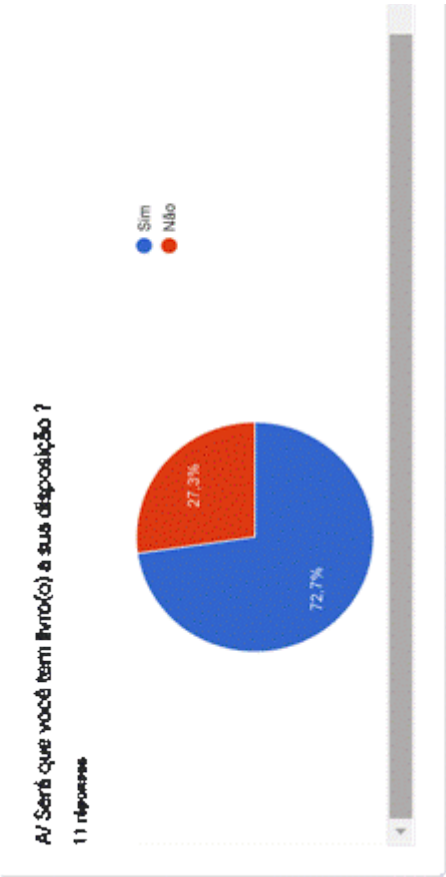
11 respostas

Sim

Não



IX. INFORMAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS



D/ O que você reconhece como português ruim? Justifique a sua resposta.

Nenhum

A syntaxe

Acho que o "português ruim" é aquele que não respeita a gramática portuguesa.

O português que se fala na rua nos países lusófonos. O português dos pessoas que não estudo

Português falado em Portugal

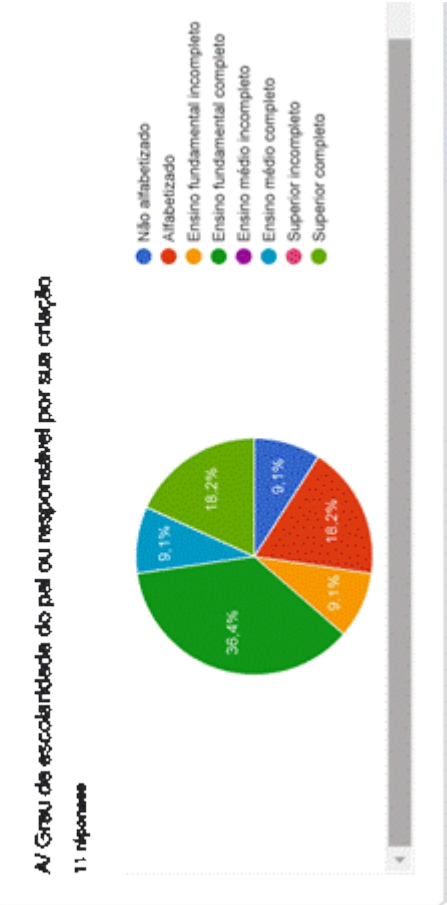
Não sei a diferença
Mas eu penso assim.

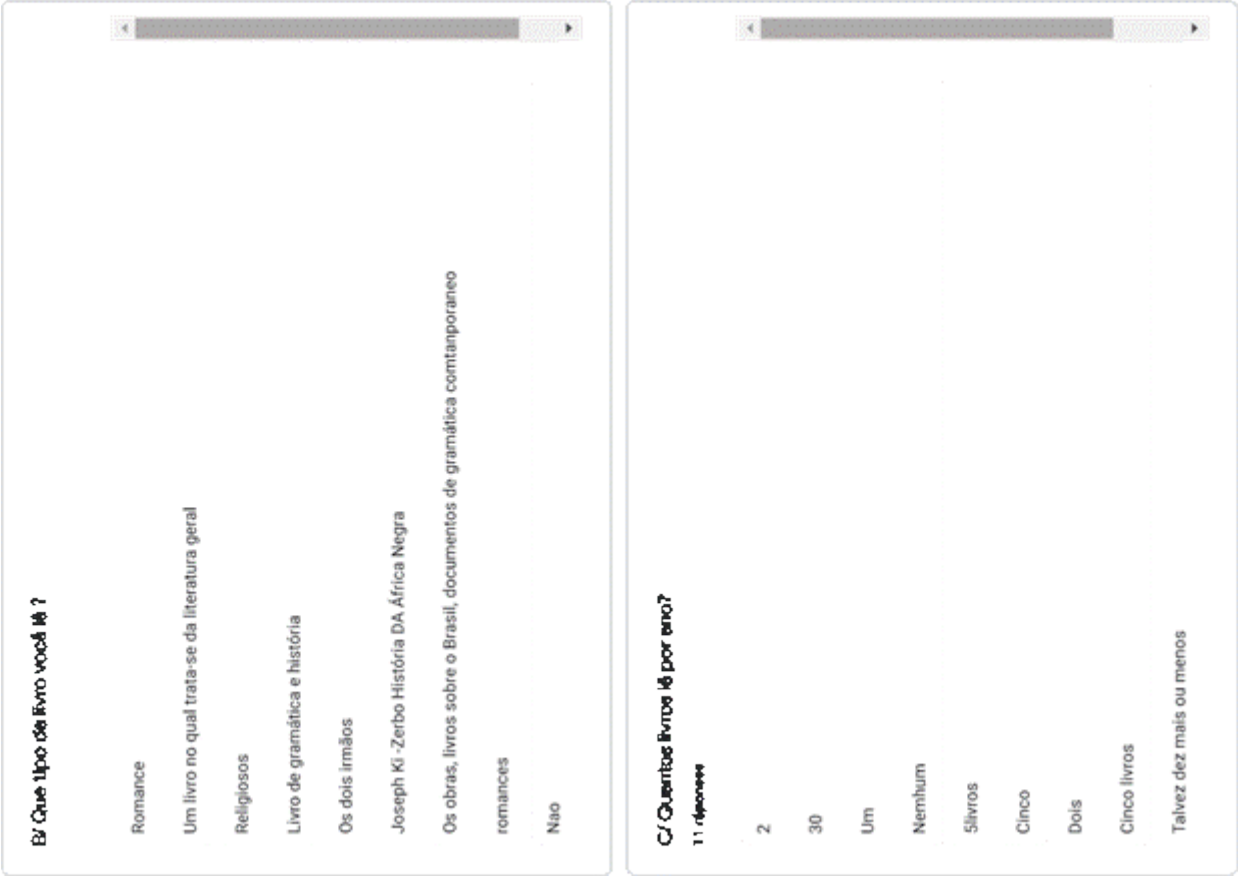
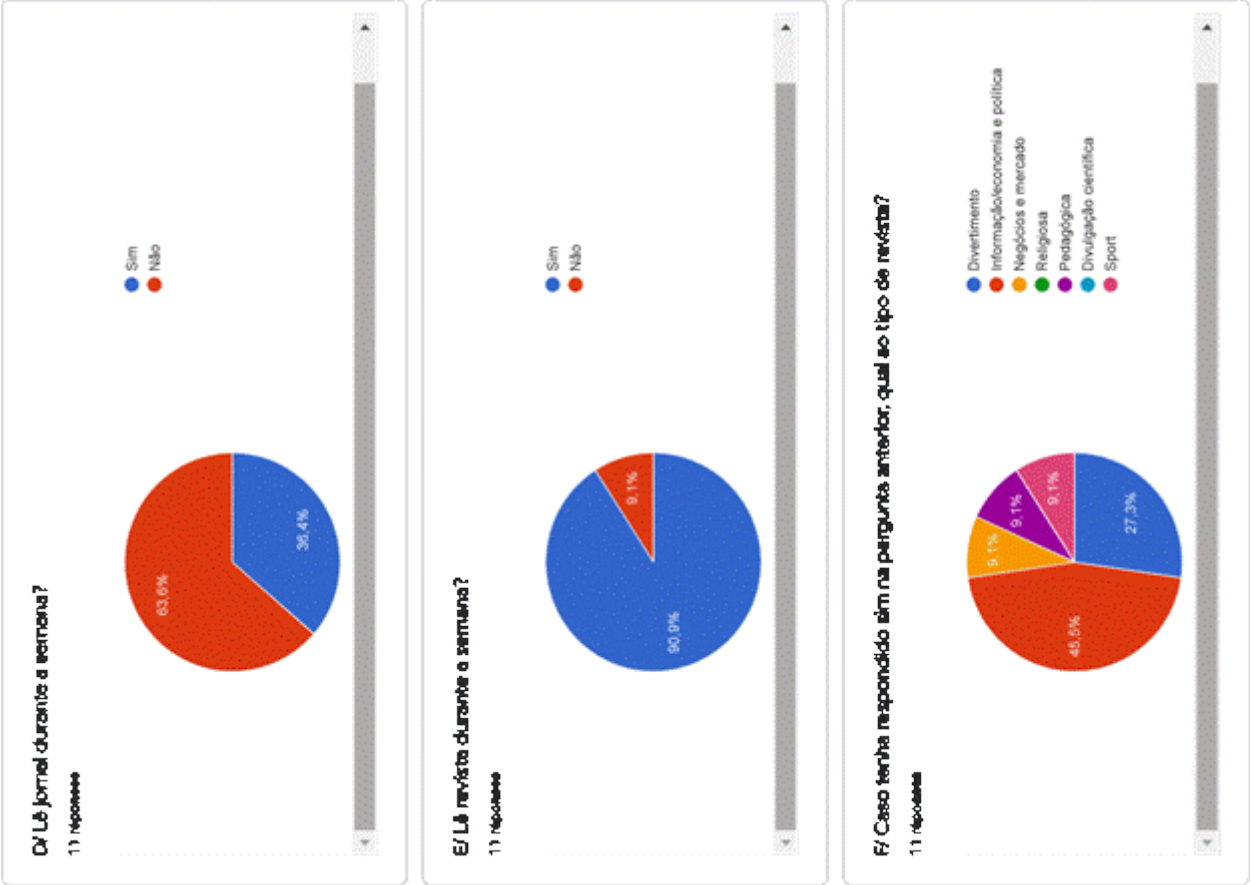
Português falada na rua. Ai a gente ignore a gramática e fala do que pensa.

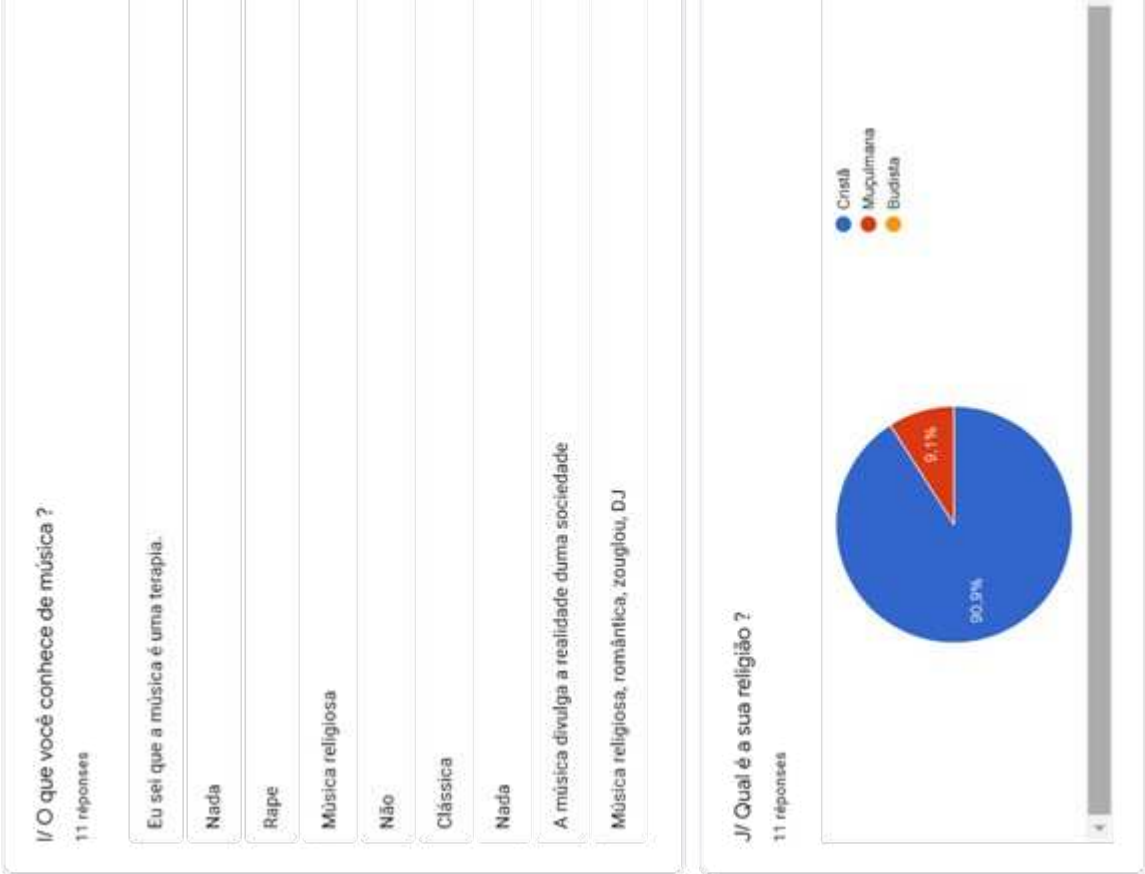
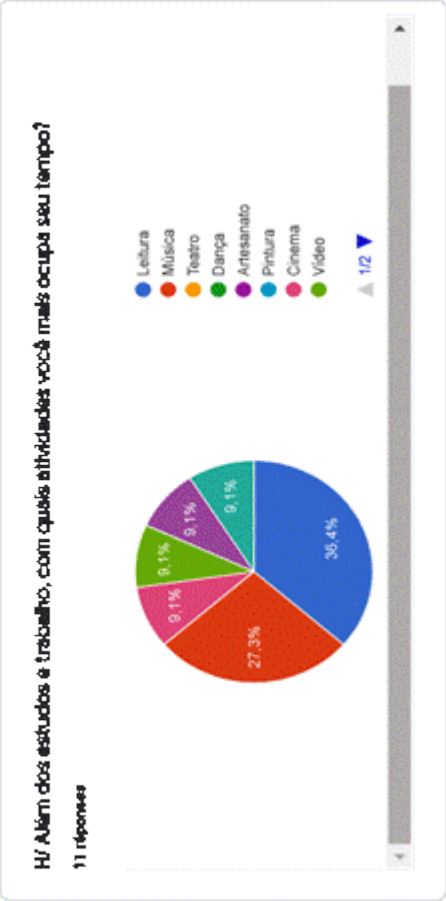
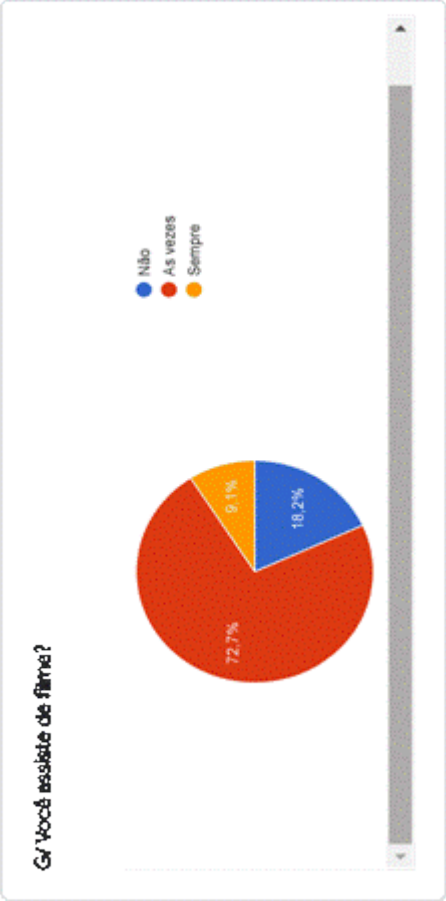
O português mexado de outra lingua

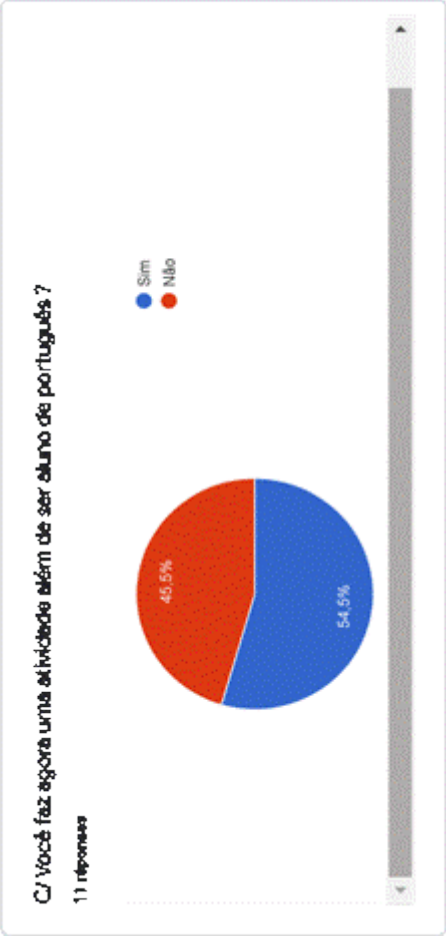
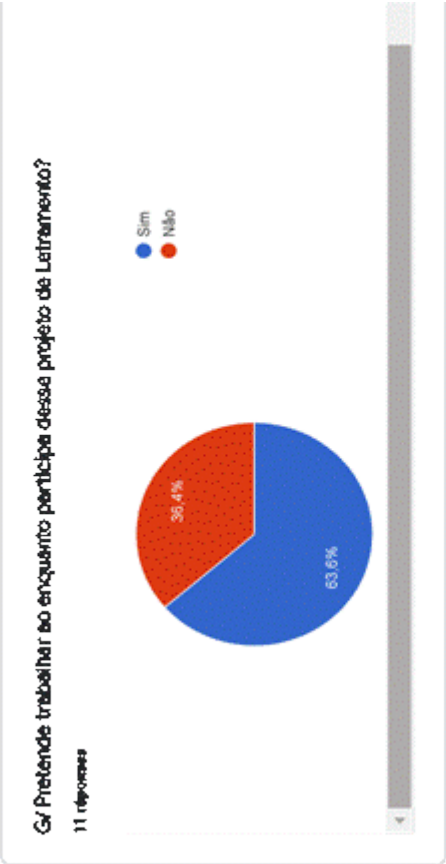
Sim

VIII. INFORMAÇÕES RELATIVAS AOS PAIS









H/ Quantas horas semanais você pretende dedicar exclusivamente para esse trabalho?

18 respostas

2 horas

2h

Cerca 10 horas

Não

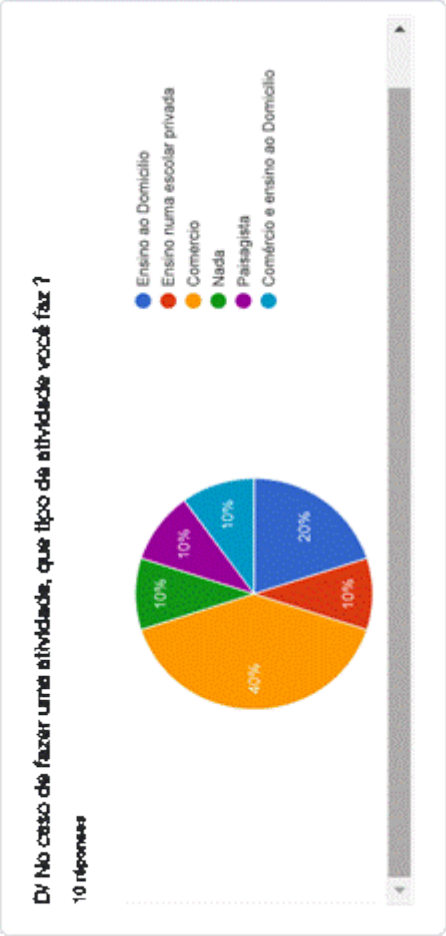
2 h

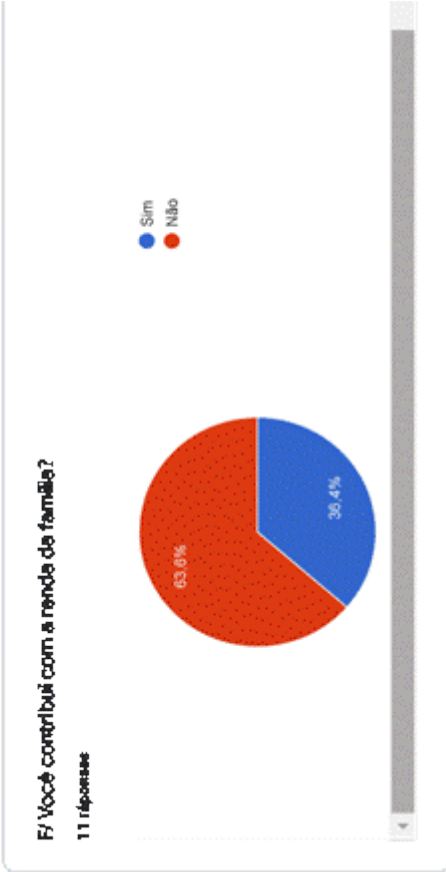
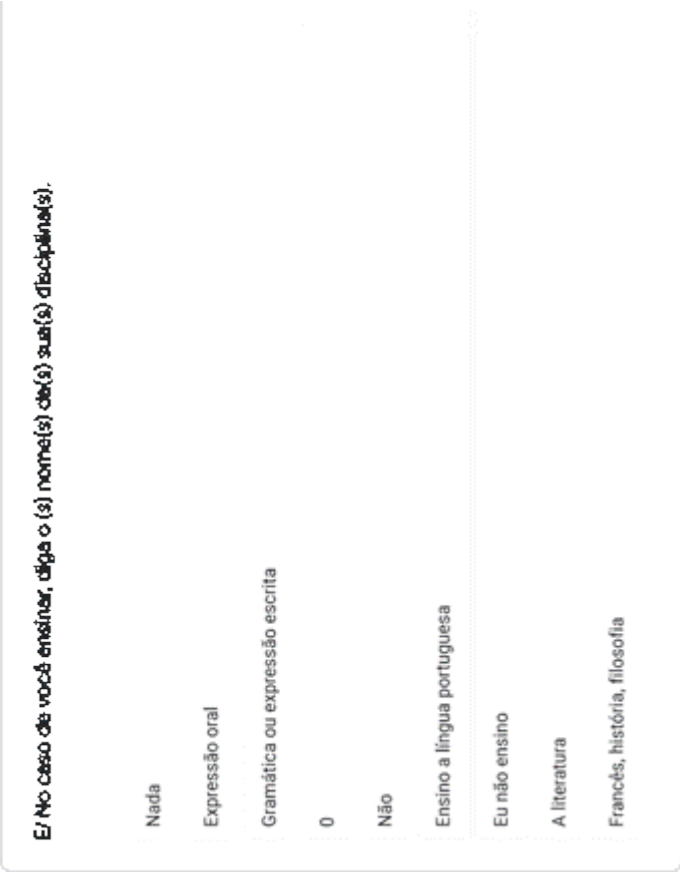
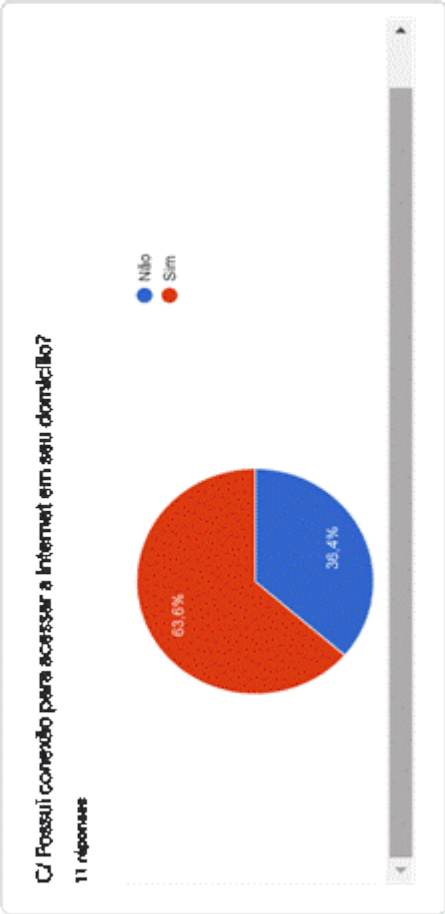
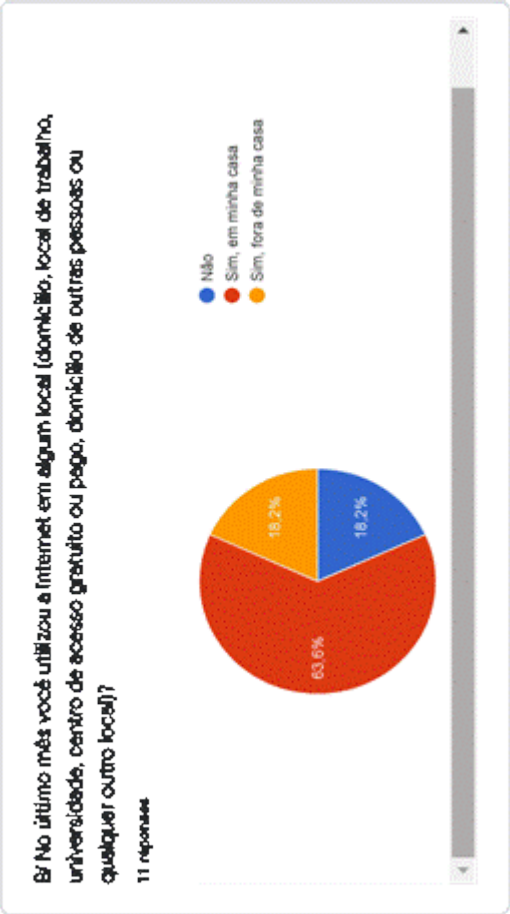
4 horas

4h

Se estou informada, o tempo que esse trabalho vai pedir

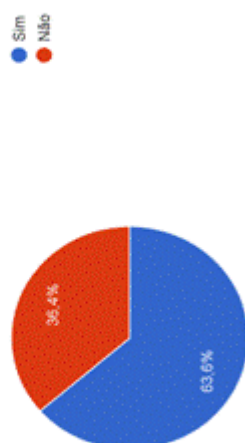
1 hora





IV/ No último mês você utilizou a Internet para se comunicar com outras pessoas (por meio de correio eletrônico, salas de bate-papo, páginas de relacionamento, programa de mensagens instantâneas, blogs, fotologs etc.)?

11 respostas



IV/ Quantas horas semanais você pretende dedicar exclusivamente para os estudos do curso?

11 respostas

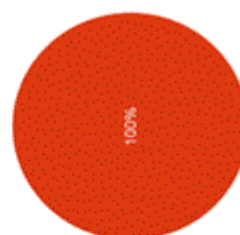


XI. INFORMAÇÕES SOBRE DOMÍNIO DE TECNOLOGIAS

A/ Quais tecnologias você dispõe para acompanhar o curso online? (marque todas as opções nas quais você se enquadrar)

11 respostas

Computador
Smartphone



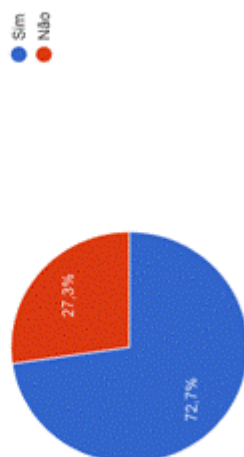
V/ Nos últimos três meses você utilizou a Internet para educação e aprendizado (pesquisas, educação a distância etc.)?

11 respostas



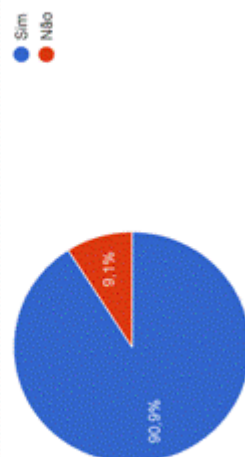
K/ Nos últimos três meses você utilizou a Internet para atividade de lazer (escutar músicas ou programas de rádio, assistir televisão ou vídeos, jogar, baixar arquivos de músicas, vídeos ou jogos etc.)?

11 respostas



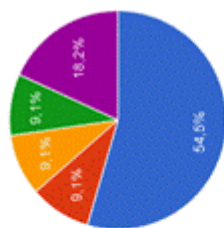
L/ Nos últimos três meses você utilizou a Internet, para buscar informações ou outros serviços?

11 respostas



O/ No último mês, com que frequência você utilizou, normalmente, a Internet?

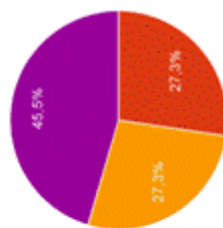
- Uma vez ao dia
- Pelo menos uma vez por semana, mas não todo dia
- Pelo menos uma vez por mês, mas não toda semana
- Menos de uma vez por mês
- Não sei



E/ No último mês, quantas horas você utilizou, normalmente, por semana a Internet?

11 respostas

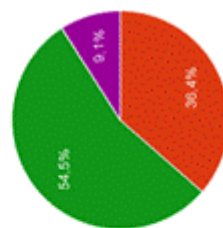
- Não usei a Internet
- até 2 horas por semana
- de 3 a 5 horas por semana
- de 6 a 10 horas por semana
- mais de 10 horas por semana



G/ Se você utilizou a Internet menos de uma vez por mês, indique qual o motivo:

11 respostas

- bater bapo nas redes sociais com meus amigos
- Procurar notícias
- Para assistir de vídeo via youtube, para fazer pesquisa
- Fazer aula com o senhor Angeli e depois bater papo com os meus amigos



Pt Você tem um Gmail ?

11 respostas

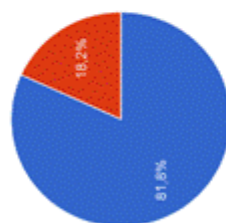
Sim
Não



Pt Você conhece o aplicativo Google Meet

11 respostas

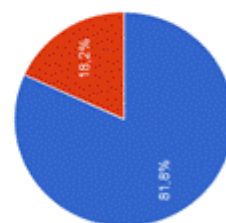
Sim
Não



Qr a) Sabe usar o aplicativo Google Meet ?

11 respostas

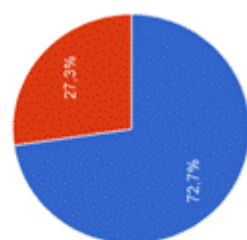
Sim
Não



U/ Nos últimos três meses você utilizou a Internet para educação e aprendizado (pesquisas, educação a distância etc.)?

11 respostas

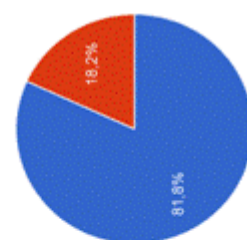
Sim
Não

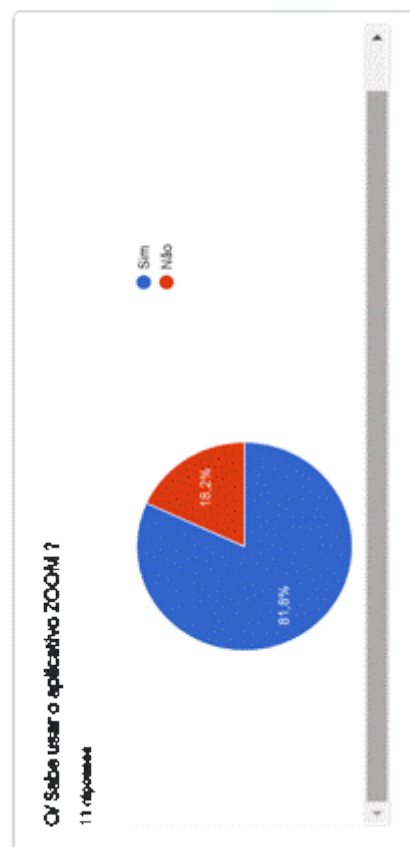
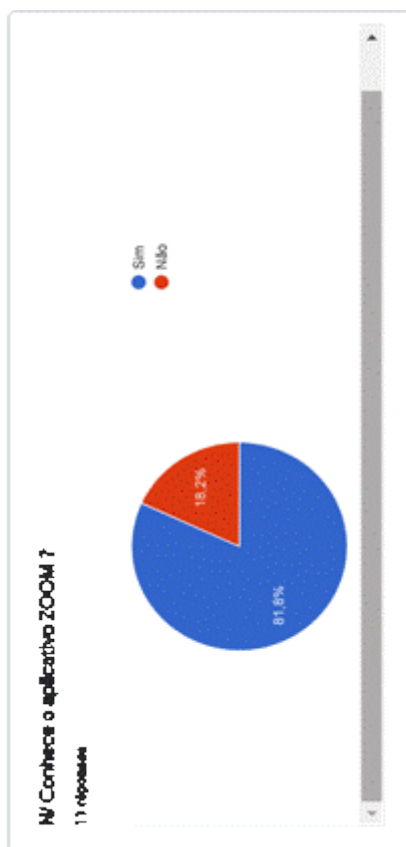
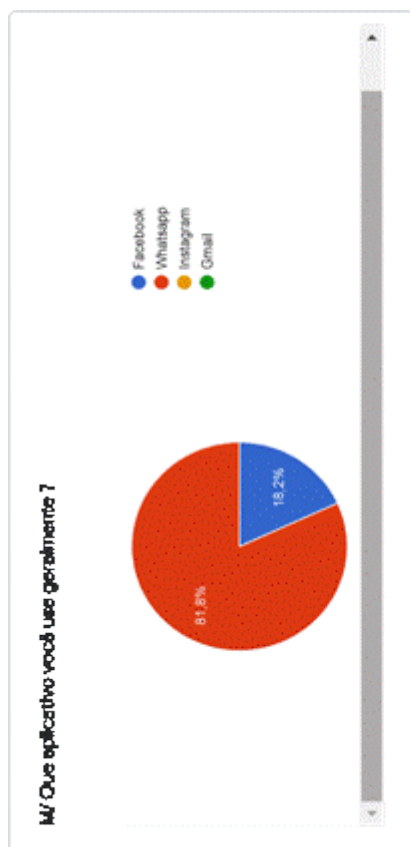


U/ Nos últimos três meses você utilizou a Internet para ler jornais ou revistas?

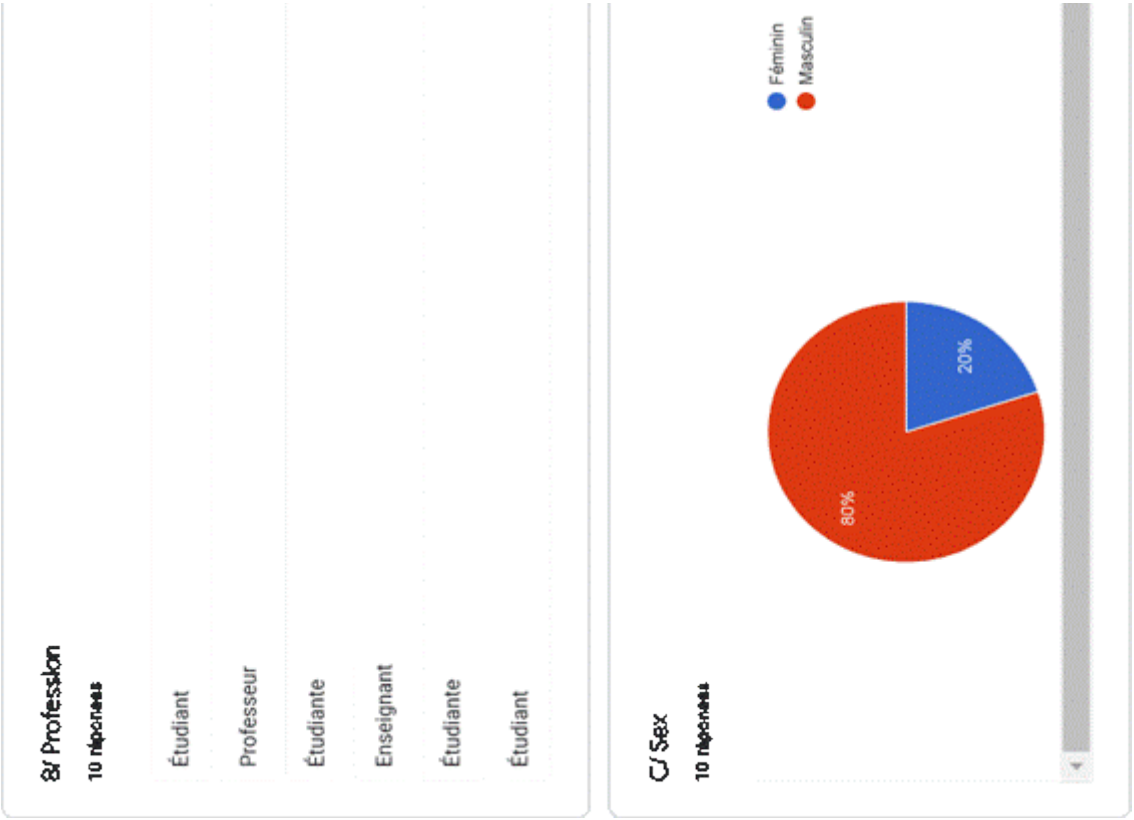
11 respostas

Sim
Não





ANEXO 3 – QUESTIONÁRIO DO GRUPO 2, COM RESULTADOS TABULADOS



Formulaire sans titre

Questions Réponses 10

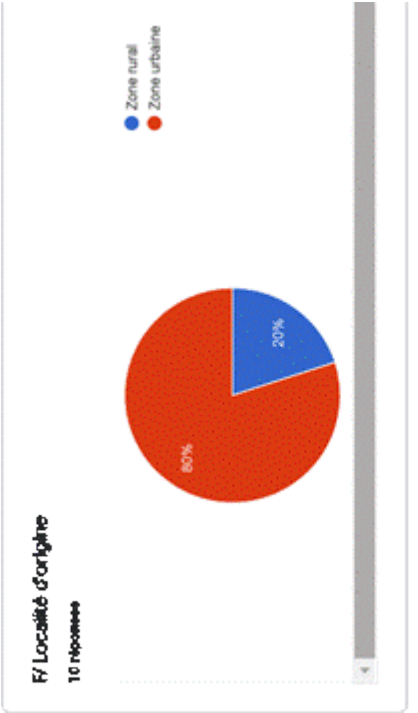
10 réponses

Réponses acceptées

Question

Résumé

Individuel



I. IDENTIFICATION

A/ Nom et Prénoms

10 réponses

Yao Hyppolite Mirteo

Eponon Agnes

Johoull Dally Harvé Florent

Goubo claire

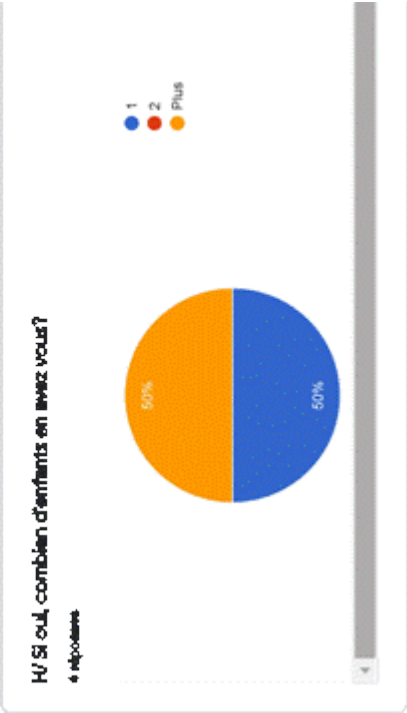
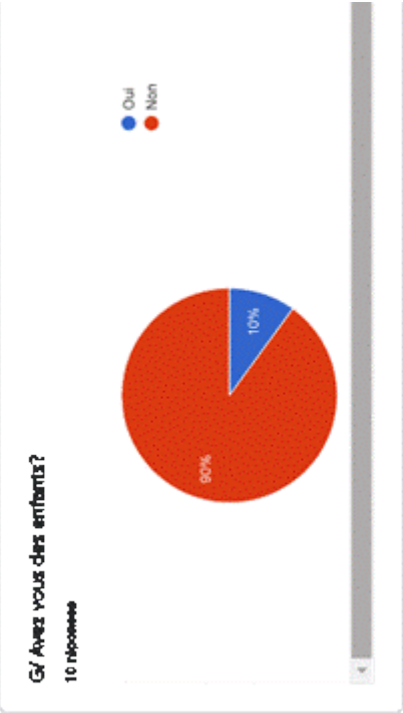
TOURE MOHAMED

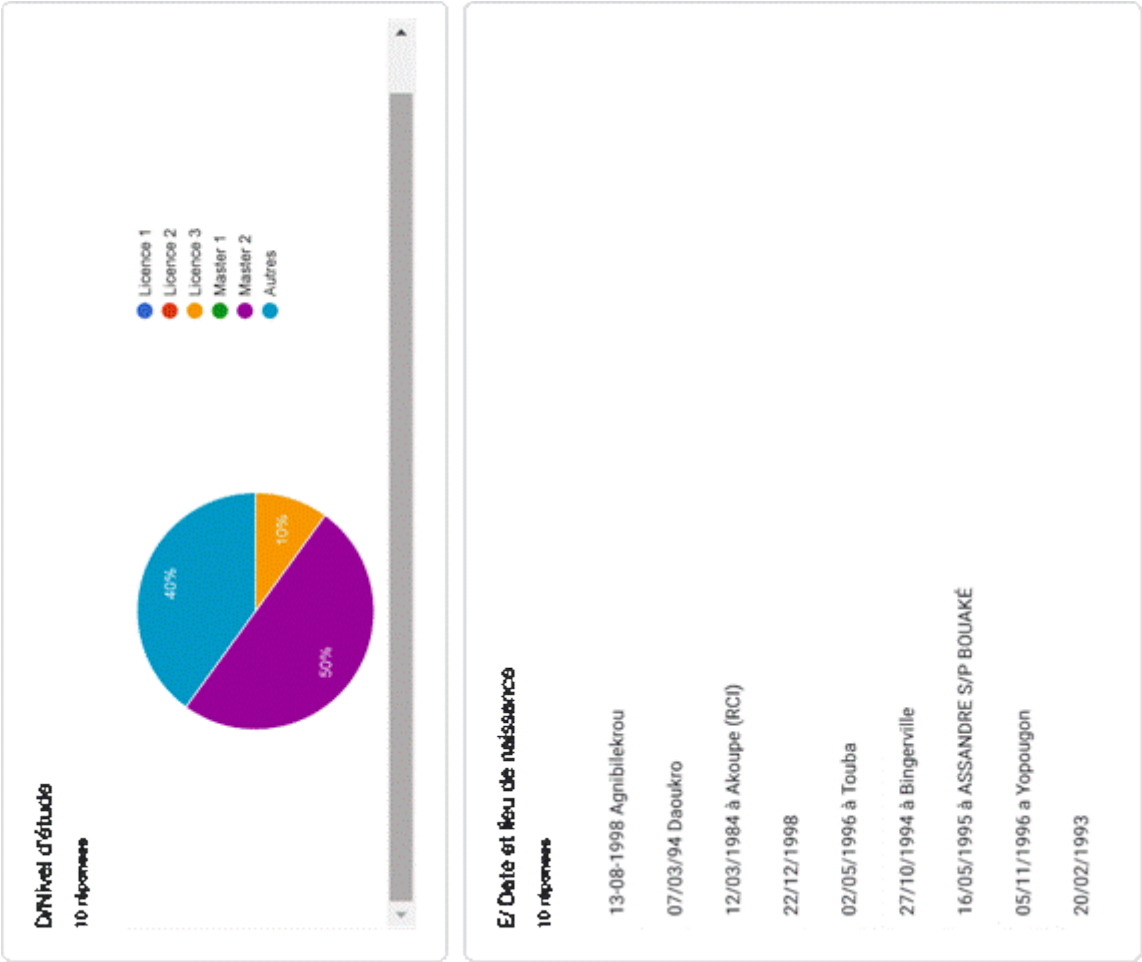
TAPÉ ALEX SYLVESTRE

ADJE N'da Pierre Soesthène

Eseu Eric olier

Yao Kontan alimé





U/ Avez-vous un handicap? Si oui, précisez lequel

Б. Г. ГЕОРГИДИС

Non

Oui, moteur

J./ Informez votre lieu de résidence (ville- commune et quartier)

1D responses

Agnibilekrou, quartier commerce

Adjame

Odienné-Oncho

Cocody attoban

Bouaké, belle ville 2

Abidjan-Cocody-Saint-Jean

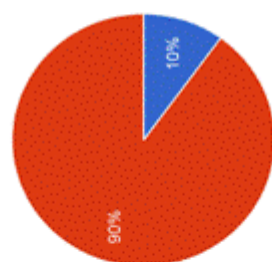
Abidjan - Marcory - Anoumabo

Yopougon Andokoi

Abidjan (Marcor)

K/ Situation matrknowledge

Abstract



Li Profession

Technology DL

Étudiant

Étudiante

Enseignant

Étudiante

Étudiant

Professeur

Professeur.

M) Comment avez-vous eu l'information concernant les cours gratuits de portugais ?

10 réponses

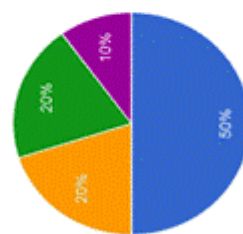


- Via un groupe whatsapp
- Par le biais d'un ami

III. PARCOURS SCOLAIRE

A) précisez le type d'établissement dans lequel vous avez fait votre parcours secondaire ?

10 réponses



- tout le parcours dans un établissement public
- tout le parcours dans un établissement particulier
- la grande partie dans un établissement public
- la grande partie dans un établissement particulier
- BTS tourisme hôtellerie

Section sans titre

B) En quel langue avez vous été enseigné ?

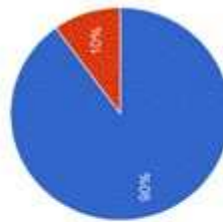
10 réponses



- Français
- Si vous avez été enseigné en une langue autre que le français, justifiez en précisant le nom de la discipline en question.

C) Quel modalité d'enseignement secondaire avez vous effectué ?

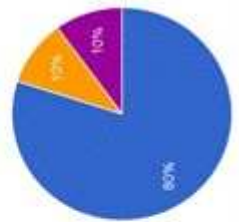
10 réponses



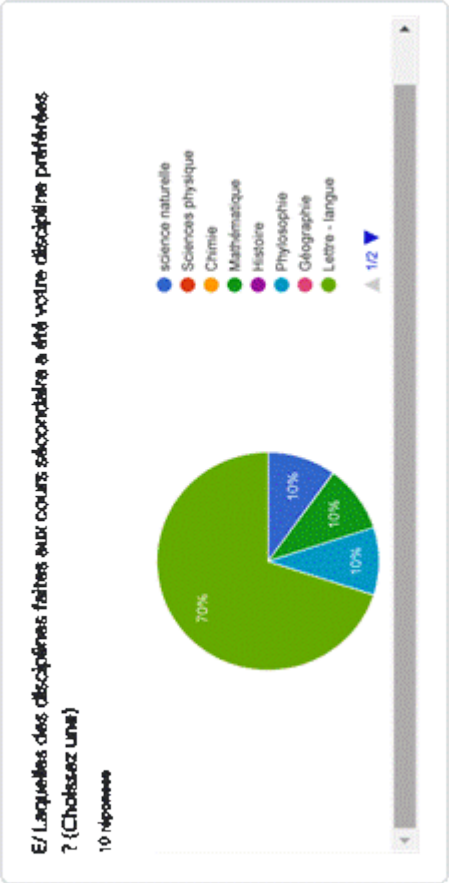
- Général ou technique
- Professionnel

D) Quel est la série de votre BAC ?

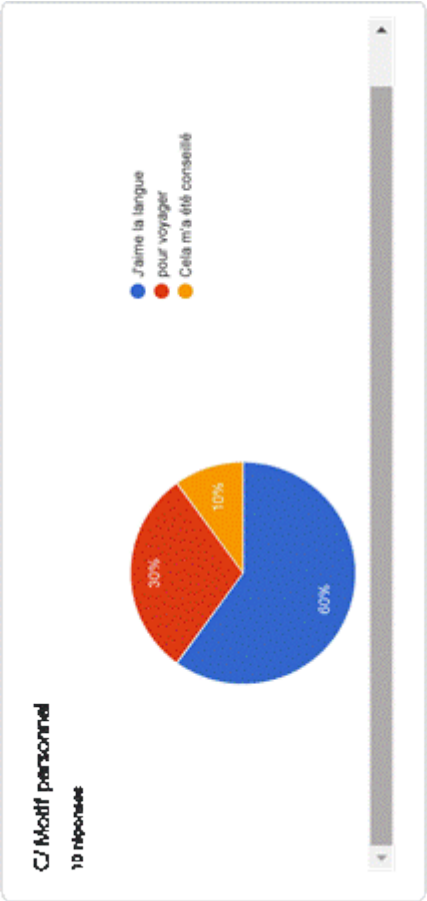
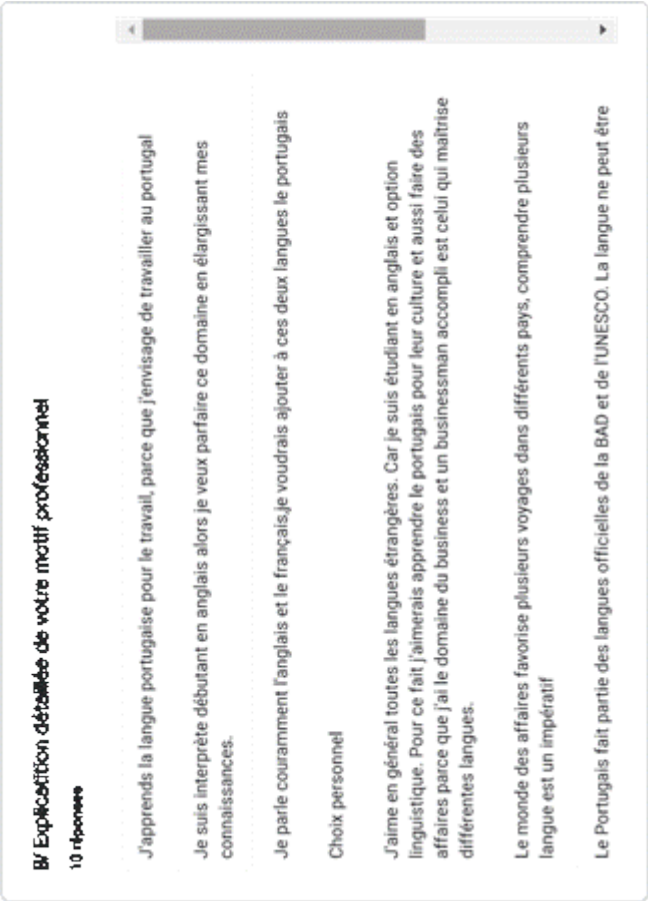
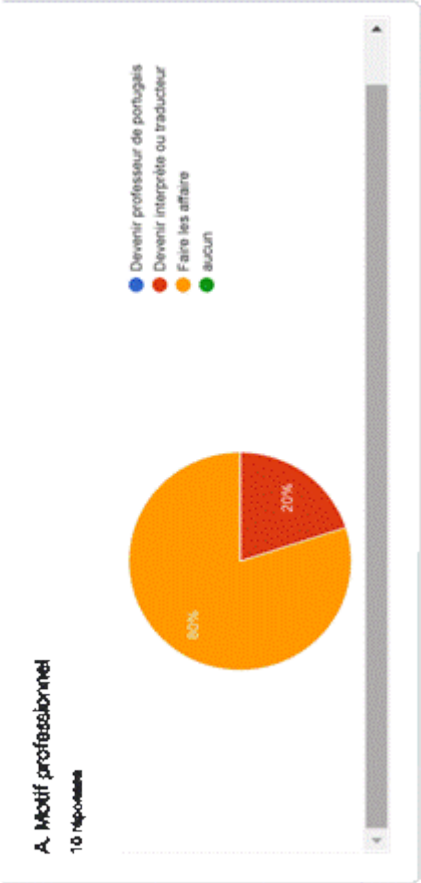
10 réponses

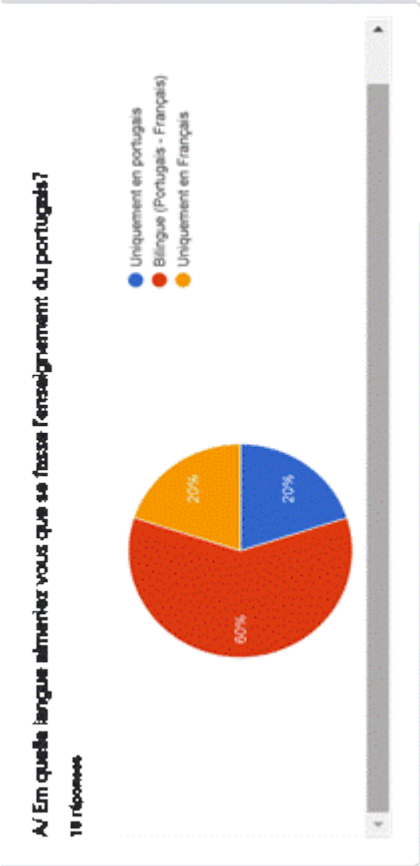


- A
- C
- D
- E
- BT cuisine



III. OBJECTIFS DE L'APPRENANT DU PLE





B/ Justifiez votre réponse à la question A

12 réponses

Je veux que l'enseignement se fasse en français afin que je puisse mieux comprendre les explications

Je pense que cela me mettra un challenge pour mieux apprendre.

C'est la meilleure manière d'apprendre une langue.

Parce que je ne maîtrise pas bien la langue

Pour ma part, la meilleure manière d'apprendre une langue se fait en s'appuyant sur les connaissances de la langue qu'on maîtrise déjà.

Les cours en Bilingue vont faciliter l'assimilation .

Le meilleur moyen d'apprendre une langue, efficacement est de l'entendre parler.

C/ Quels thèmes seraient important à traiter aux cours de portugais? Justifiez votre réponse

9 réponses

La culture portugaise

Tous les thèmes sont importants je veux apprendre.

Tout thème susceptible de faciliter l'apprentissage du portugais serait le bienvenu pour que l'apprenant soit mieux outillé quelque soit le domaine

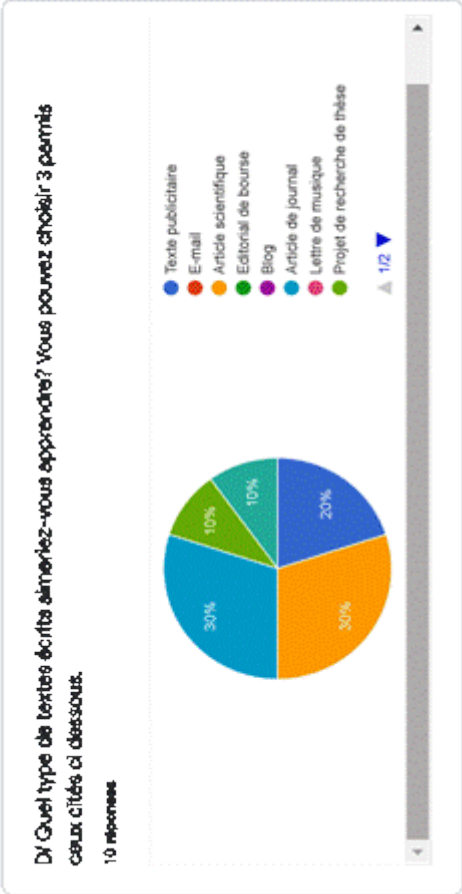
La vie sociale

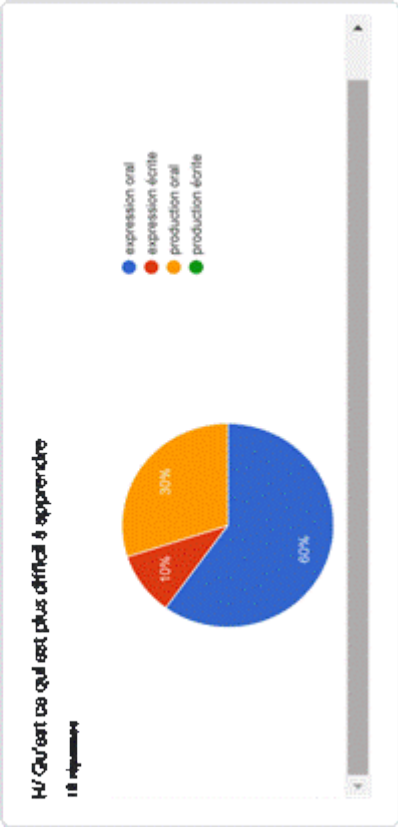
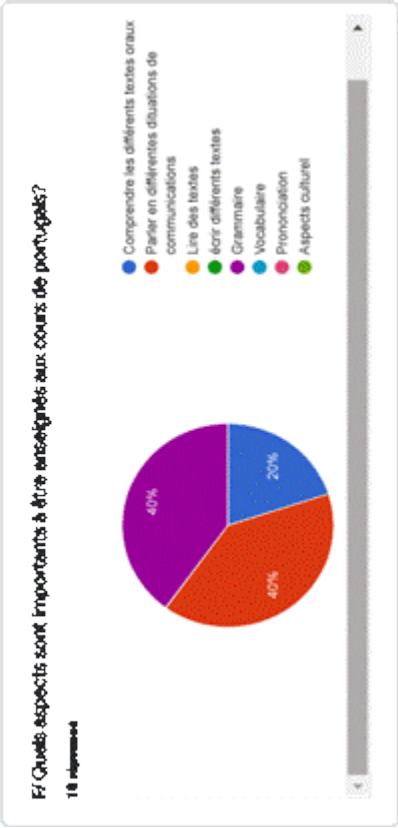
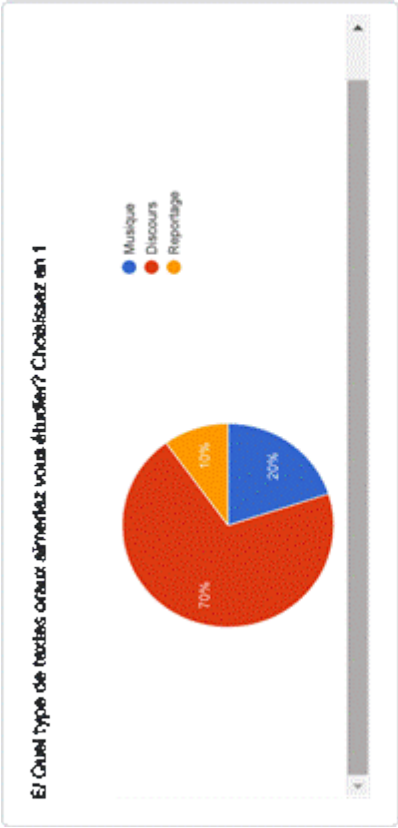
J'aimerais plus les thèmes de business, cultures générales et historiques.

Le français est ma langue de base et le portugais est la langue cible.

Communication

La culture brésilienne





I/ Justifiez votre réponse à la question H

8 réponses

Parce que la phonétique portugaise est difficile à apprendre et à comprendre

Il est plus facile pour moi de parler que d'écrire. Ecrire est beaucoup plus exigeant.

J'ai du mal à former les mots

L'oral est difficile à apprendre à cause de la prononciation des mots.

L'oral est difficile parce que parfois la diction est rapide

S'exprimer dans une langue étrangère n'est pas chose facile. C'est la somme d'une grande vocabulaire, grammair et prononciation.

Travailler un peu chaque jour son expression orale dans une langue étrangère permet de faire des progrès dans ce domaine. Pour travailler avec rigueur, il faut établir un planning indiquant quel exercice faire quel jour est une bonne solution.

S'habituer aux sons de la langue me permettra de les utiliser moi-même et de le parler ensuite.

V. REPERTOIRE LINGUISTIQUE (Multilinguisme)

A/ Quelle est la langue de votre père?

10 réponses

- Anglais
- Français
- Béti
- Dida
- Mahouta
- Français, Béti
- Langue abbay

BQuelle est la langue de votre mère ?

10 réponses

Agni

Bété

Mahouka

Français, Attié

Langue abbey

Français

Avec vos amis du même âge?

9 réponses

En français

Français

Français

Oui

Communication en langue française

C/ Lorsque vous étiez enfant, avant d'initier les cours au primaire, comment communiquiez vous à la maison?

10 réponses

En français , en agni

En français

Bété

En agni

En mahouka

En Français

Français

Communication en langue abbey

Gestuelle

Avec vos parents?

10 réponses

En français en agni

Français

Bété

Oui

Mahouka

Français

Français et Agni

En langue Abbey

Gestuelle

D) Quelle (s) langue (s) locale(s) parlez-vous ?

Agni

Bété

Mahouka

Aucune

Abbey

Baoulé

E) Parlez-vous une langue locale autre que celles parlées en Côte d'Ivoire? Si oui laquelle?

18 réponses

Non

Agni

Oui

Oui. C'est le malinké

Français

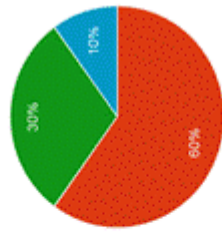
Aucune

Koulango, Baoulé

F) Avez-vous déjà appris d'autres langues autres que celles parlées en Côte d'Ivoire? Lesquelles?

10 réponses

Portugais
Anglais
Espagnol
Allemand
Italien
Chinois
Japonais



G) Comment parvenez-vous à réaliser certaines choses dans votre vie en utilisant votre repertoire linguistique?

19 réponses

Mon repertoire linguistique me facilite la vie notamment dans les affaires, lors des divers échanges avec les autres

En pratiquant les langues avec mes amis

La question me semble un peu floue

Bien

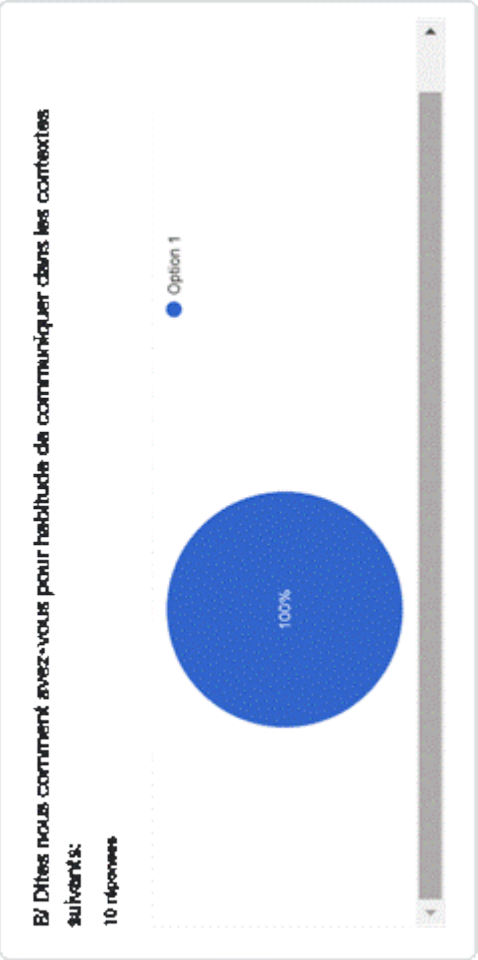
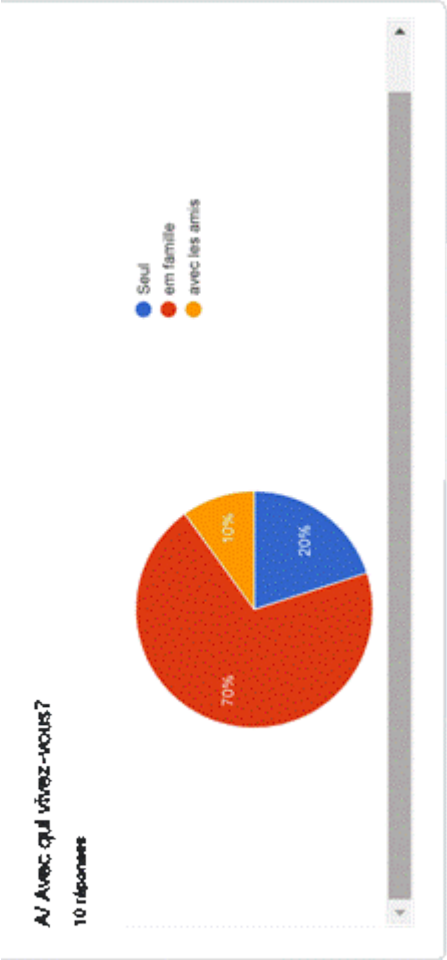
J'arrive à me faire des amis un peu partout dans le monde.

Rien pour l'instant. J'espère que ça va venir

En communiquant, interprétant et en faisant les affaires.

Pour moi l'apprentissage de la langue maternelle s'opère de manière acquise et spontanée à travers des expériences provoquées par le contact avec son environnement immédiat alors qu'apprendre une langue étrangère est un processus qui sollicite plus d'efforts que l'apprentissage d'une langue

VI. USAGE DES LANGUES



3. Avec les amis ou collègues 10 réponses En français Français Oralement Avec discrétion Relaxe En français et en Anglais Communication française En Anglais	5. Au travail 10 réponses En français Français Oralement et par écrit Bien Relaxe Français et Anglais
4. à la gare de bus ou taxi 10 réponses En français Français Oralement Sereline Nouchi En français et en argot Communication française	6. Au supermarché 9 réponses En français Français Oralement Plus ou moins Relaxe

7. à l'église	
	10 réponses
En français	
Français	
Oralement	
Bien	
Moyen	
Français et souvent interprétation en Anglais	
Français	

9. avec les personnes avec qui vous vivez	
	10 réponses
Français	
En français	
Oralement	
Très bien	
En mahou	
Relaxe	
Français et en Argot	
Aucun	

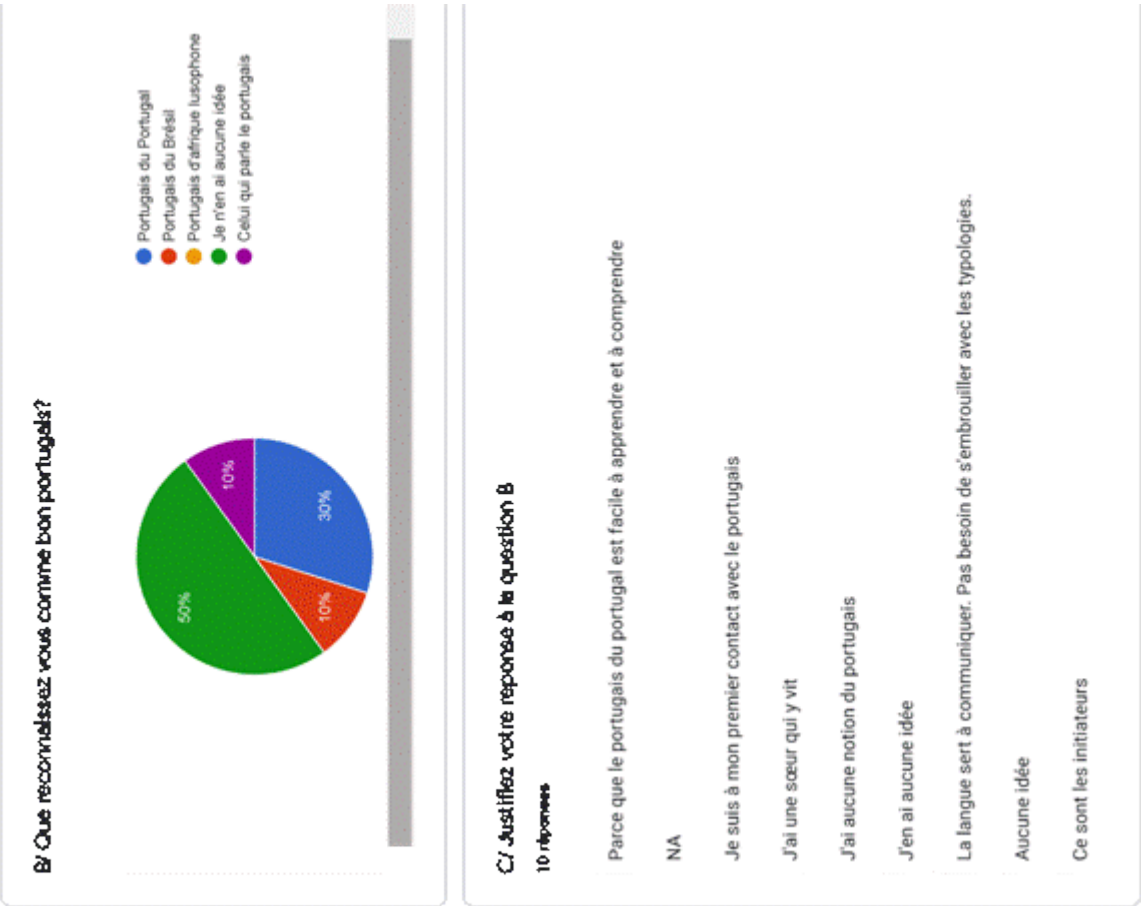
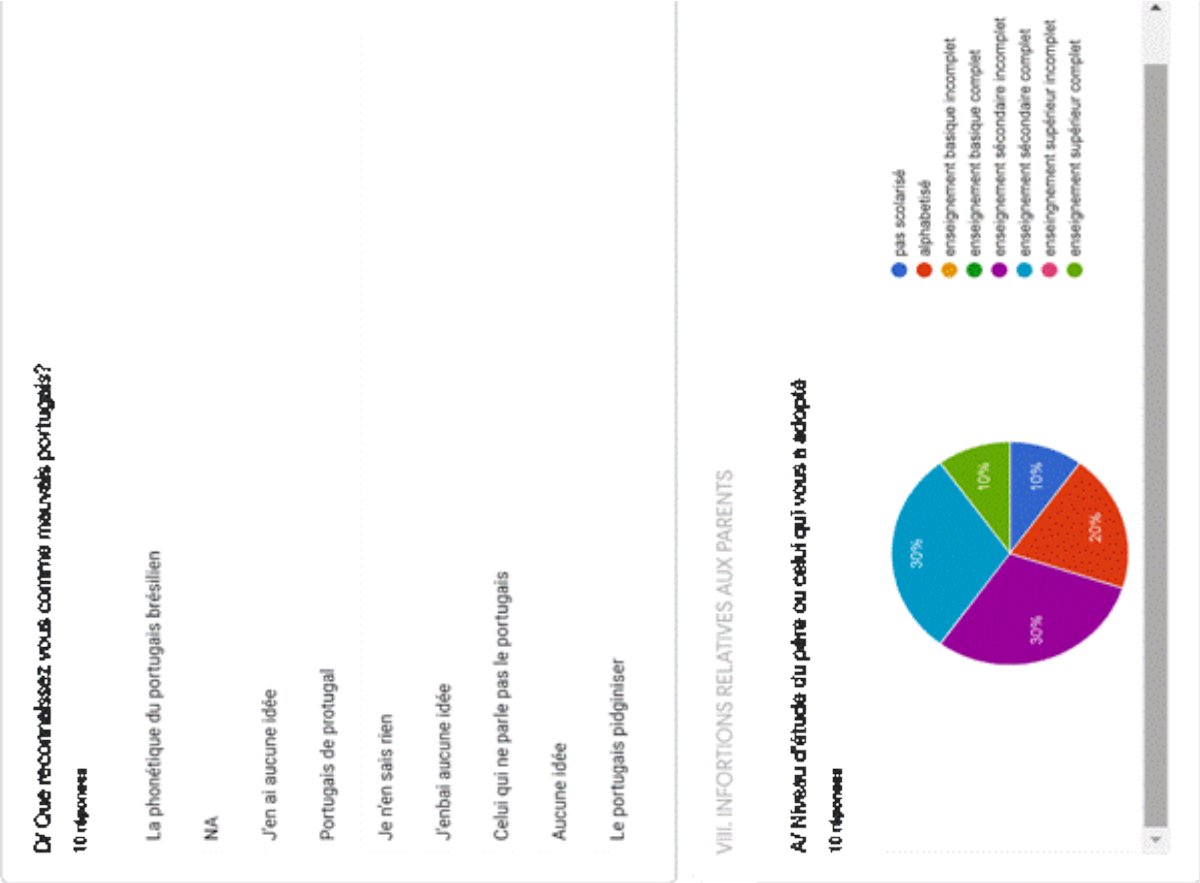
8. à la mosquée	
	10 réponses
En français	
NA	
Je ne vais pas à la mosquée	
Pas tout à fait	
Non	
Non applicable	
Français	
Aucun	

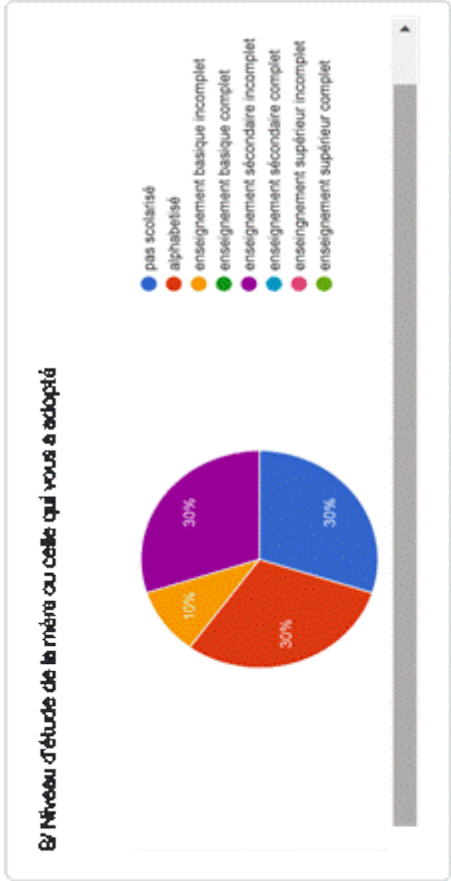
VII. IMAGE DU PORTUGAIS ET ATTITUDE DES APPRENANTS

Au Selon vous, existe-il un portugais bon et un mauvais portugais ?

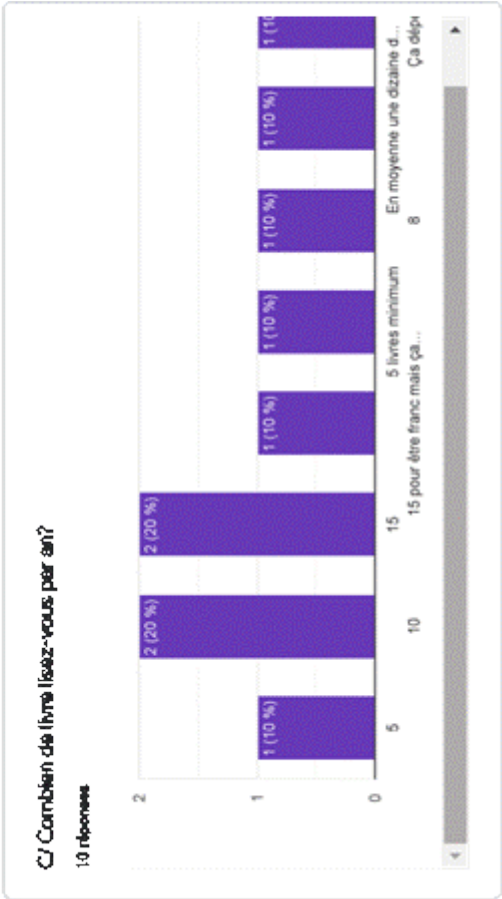
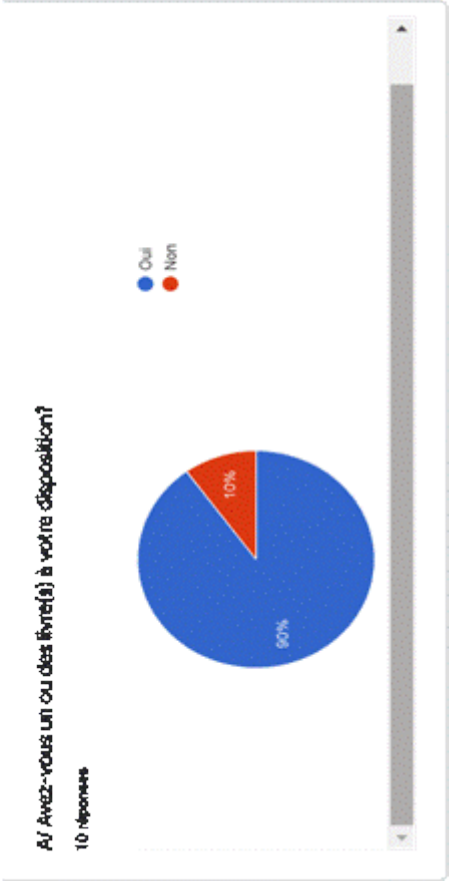
10 réponses

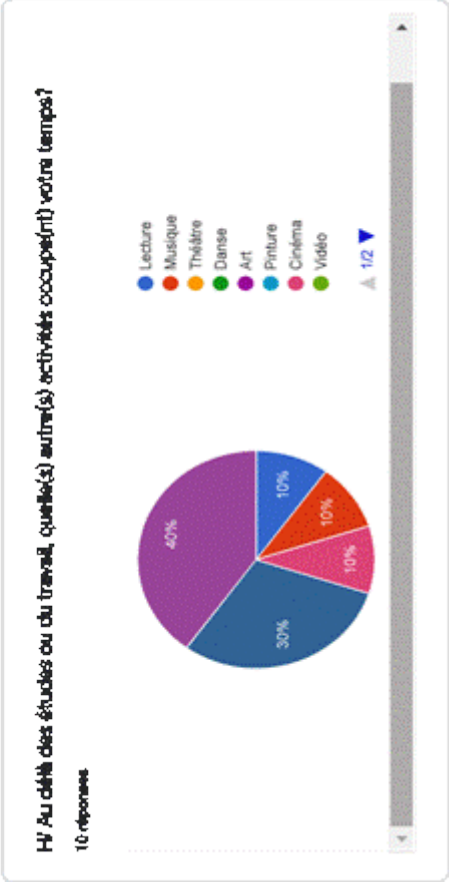
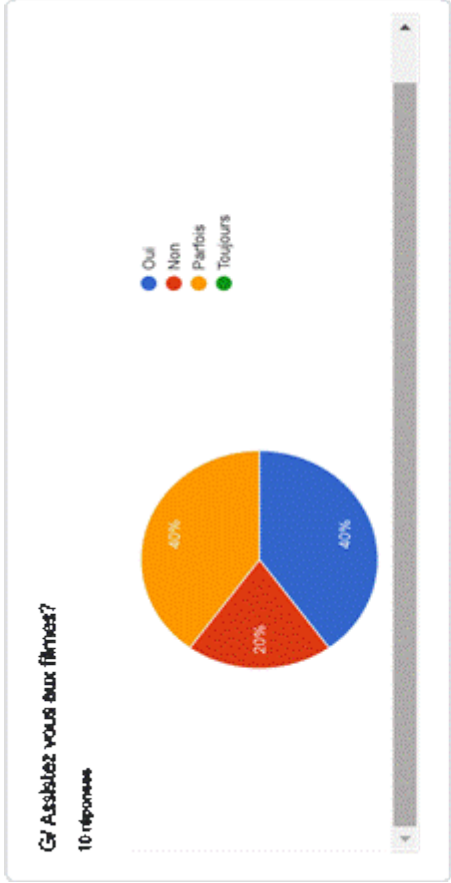
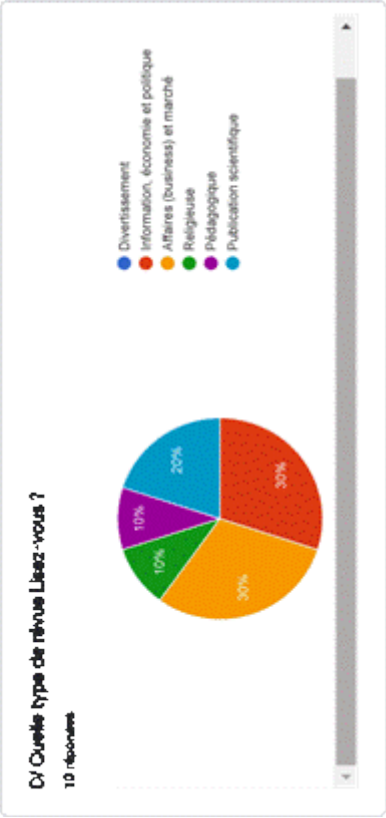
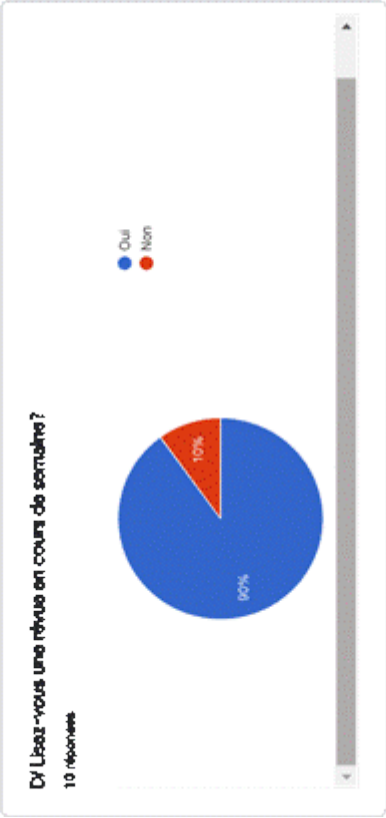
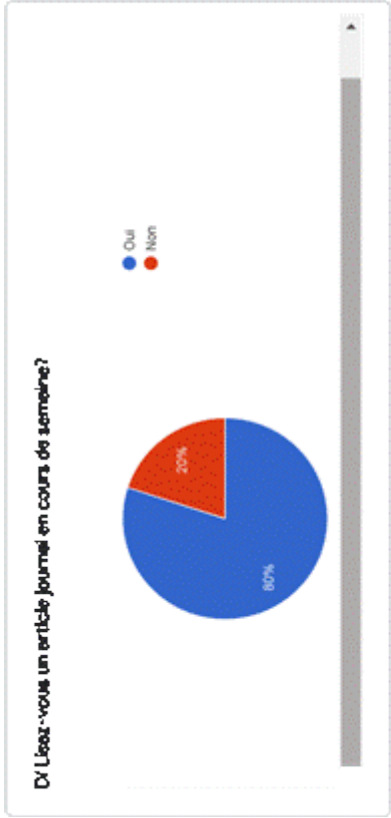
Réponse	Pourcentage
oui	30%
Non	10%
Je n'en ai aucune idée relative au portugais	60%





IX. INFORMATIONS SOCIO-CULTURELLES





1/ Dites nous ce que vous savez sur les éléments que vous avez choisi comme réponse à la question (14)
10 réponses

Le sport maintient le corps en bonne santé

NA

Le sport a un impact positif sur la santé

Les chants d'édification pour le corps du christ

Je suis passionné par l'apprentissage de la religion car pour moi c'est ce qui prime sur tout.

J'aime regarder les films

Je lis la Bible et les livres indiqués plus haut. Je passe du temps à l'église. Le cinéma, le sport ainsi la musique.

Quand on lit, on découvre de nouvelles informations et on ne sait jamais quand elles nous seront utiles. Plus on a de connaissances, mieux on est équipé pour affronter de nouveaux défis.

2/ Quelle est votre religion ?
10 réponses



● Chrétien
● Musulman
● Bouddhiste

Religion	Pourcentage
Chrétien	90%
Musulman	10%
Bouddhiste	0%

3 réponses



● Option 1

XX. INFORMATIONS ECONOMIQUES

A/ Quelle est la profession de votre père ou tuteur dans le cas où vous vivez chez quelqu'un?
10 réponses

Femmeur

Instituteur

Mon père n'est enseignant. Il est décédé

Silbyste

Entrepreneur bâtiment

Agent à la sous-préfecture

Instituteur à la retraite

Retraité

Ingénieur

A) Quelle est la profession de votre mère ou tuteur dans le cas où vous vivez chez quelqu'un?

Ménagère

Ménagère

Commerçante

Commerçante

Ma mère fut couturière. Elle est décédée

Couturière

D) Si vous êtes étudiant, exercez-vous une activité en plus?

Oui

Non

60%

40%

C) Quelle est votre profession?

Enseignant

Étudiant

Professeur

Professeur de langues

Étudiant

Étudiant

4 (40 %)

1 (10 %)

1 (10 %)

1 (10 %)

1 (10 %)

2 (20 %)

E) Si oui, laquelle?

Cours à domicile

Enseignement dans une école privée

Commerce

Je ne suis pas étudiant

Rien de tout ça

Un peu de tout

Rien à signaler

30%

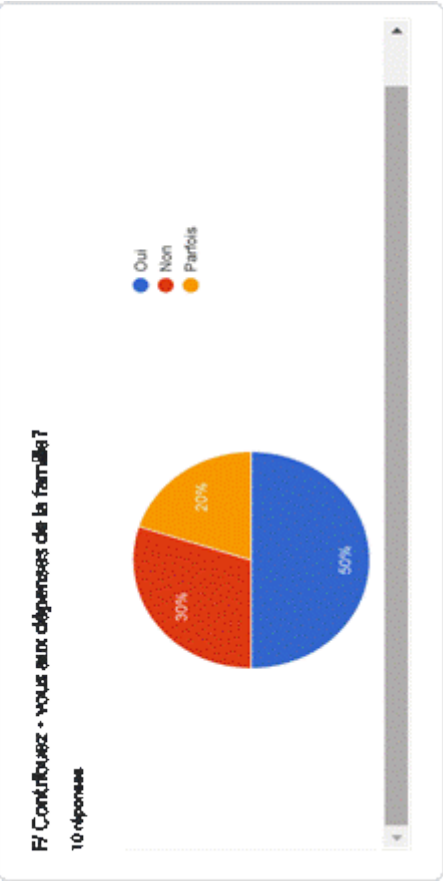
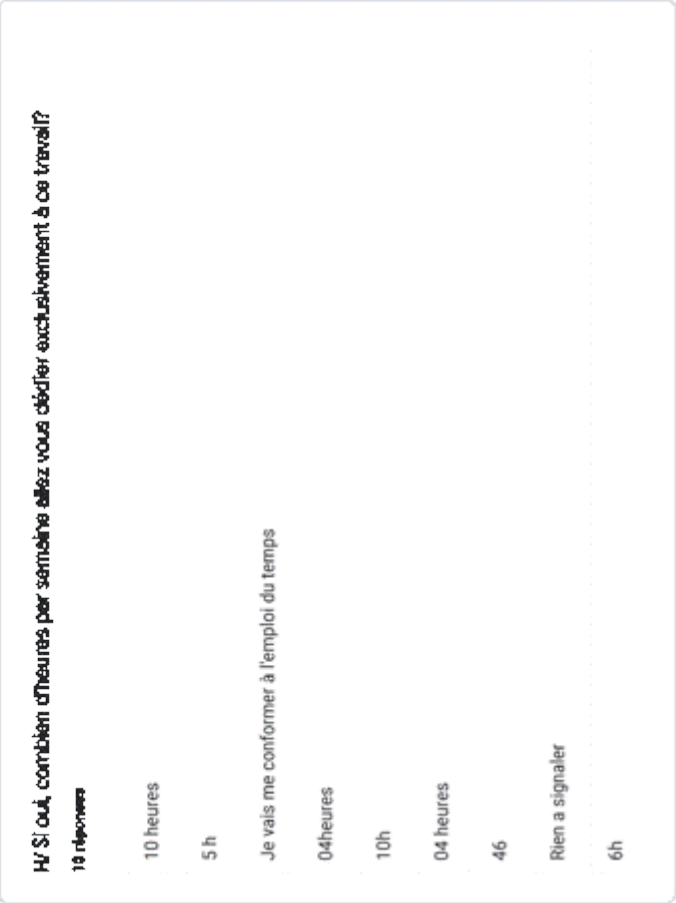
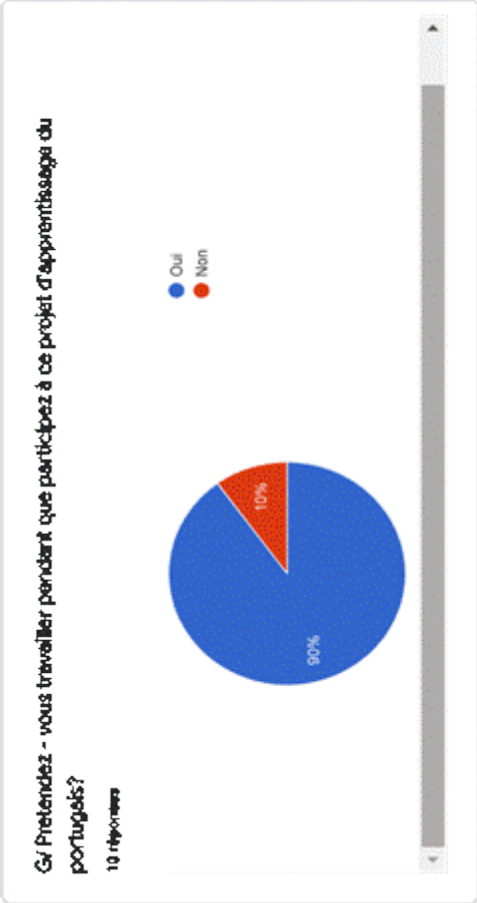
30%

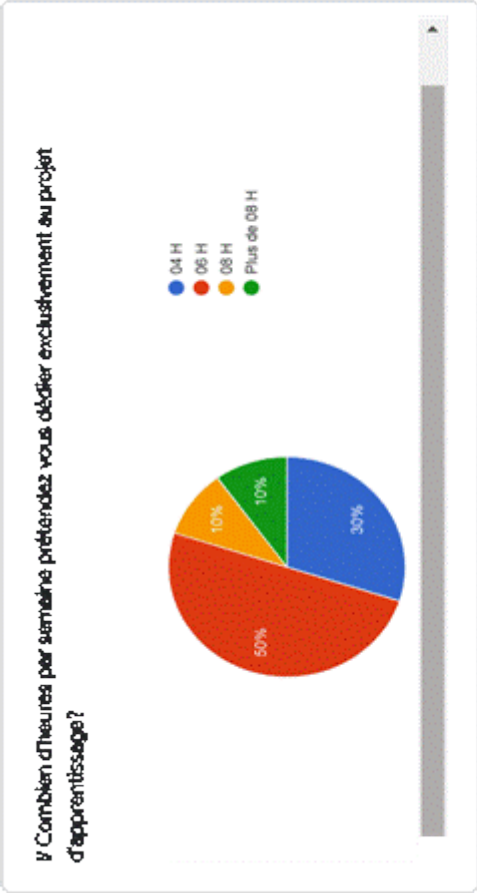
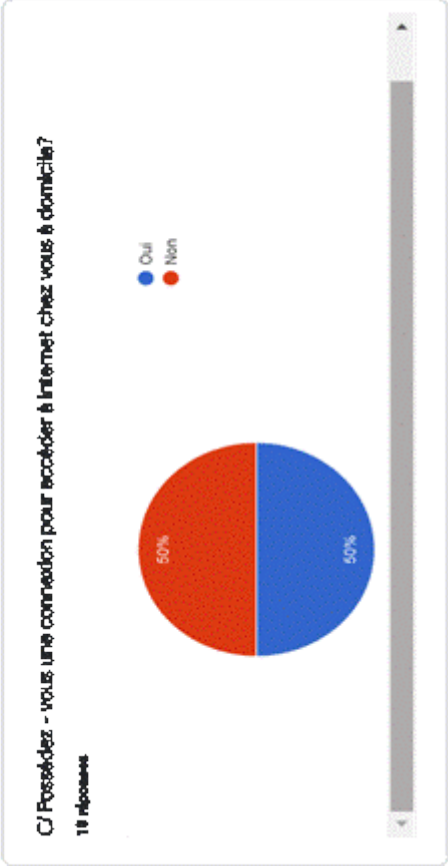
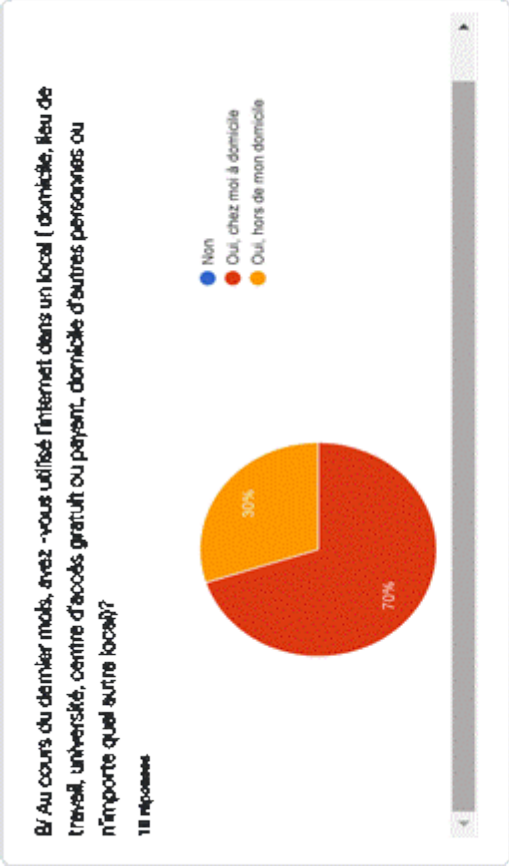
10%

10%

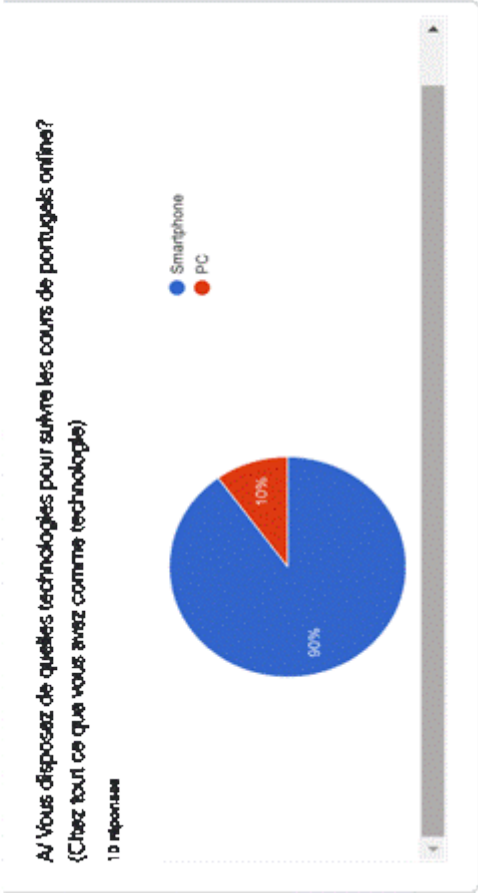
10%

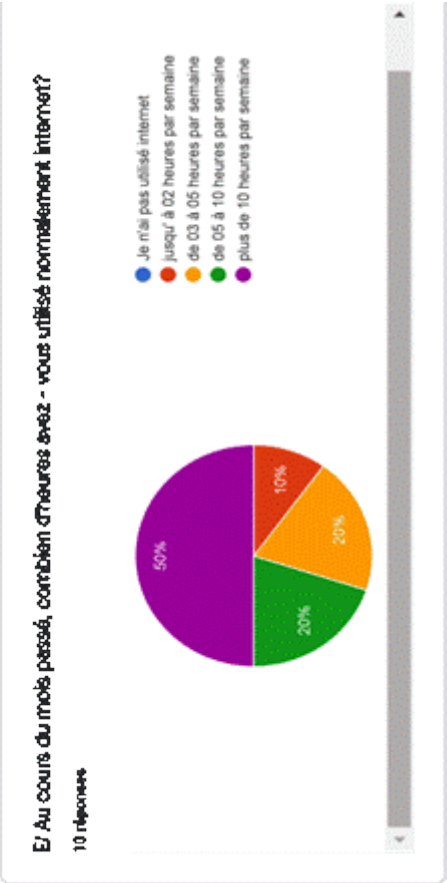
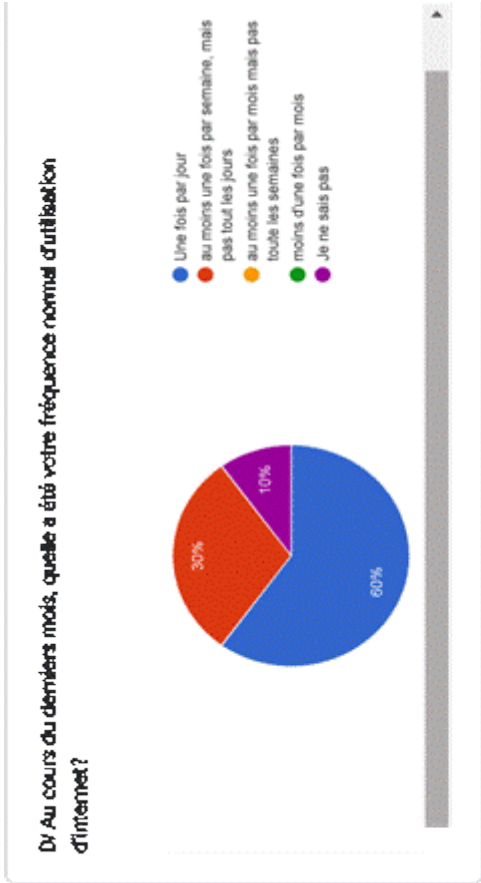
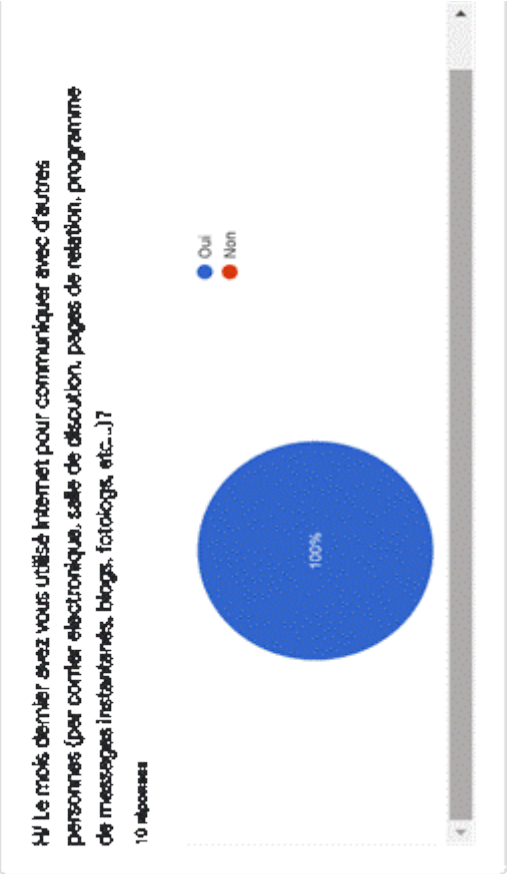
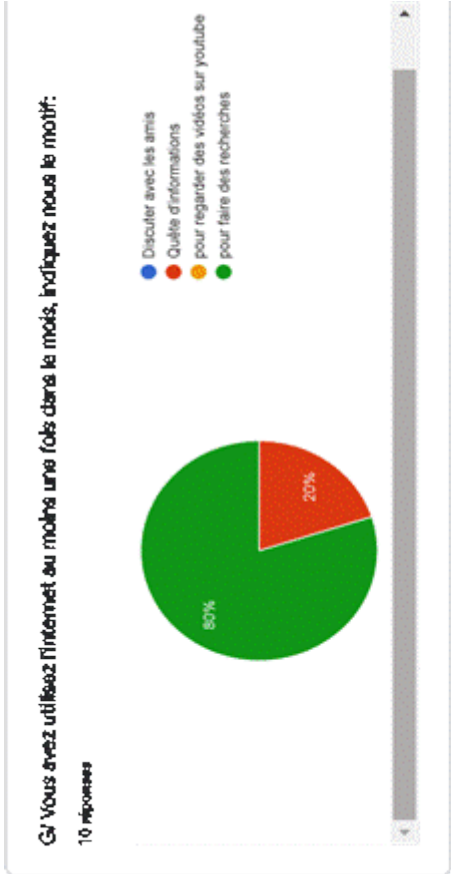
10%





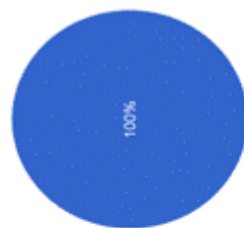
XI. INFORMATIONS RELATIVES A LA MAITRISE DES TIC





U/ Au cours des trois derniers mois, avez-vous utilisé Internet pour éducation et apprentissage (recherche, éducation à distance, etc...)?

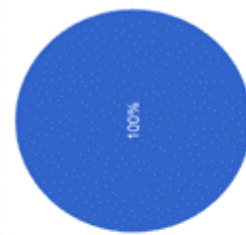
Oui
Non



118 réponses

K/ Au cours des trois derniers mois, avez-vous utilisé Internet pour les activités de loisirs (écouter la musique ou programmes de radio, vidéos, jeux, téléchargement de musique, vidéos ou eux etc...)?

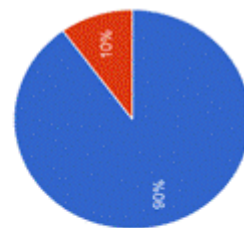
Oui
Non



118 réponses

J/ Au cours des trois derniers mois, avez-vous utilisé Internet pour lire les journaux ou revues?

Oui
Non



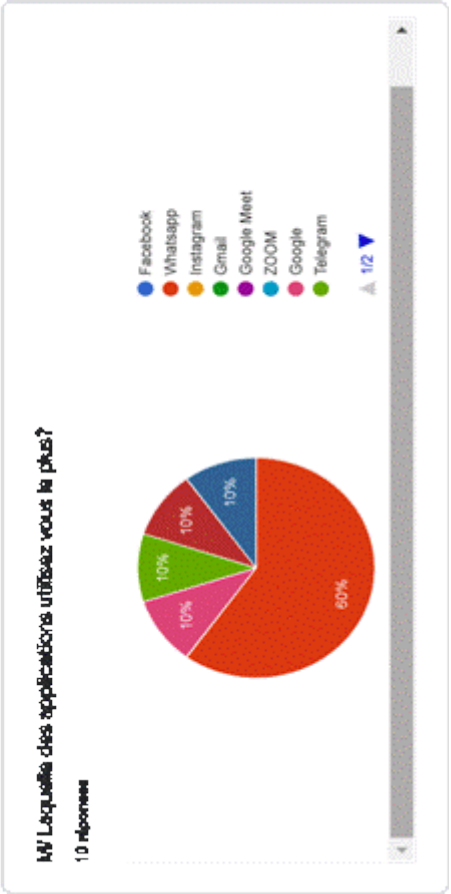
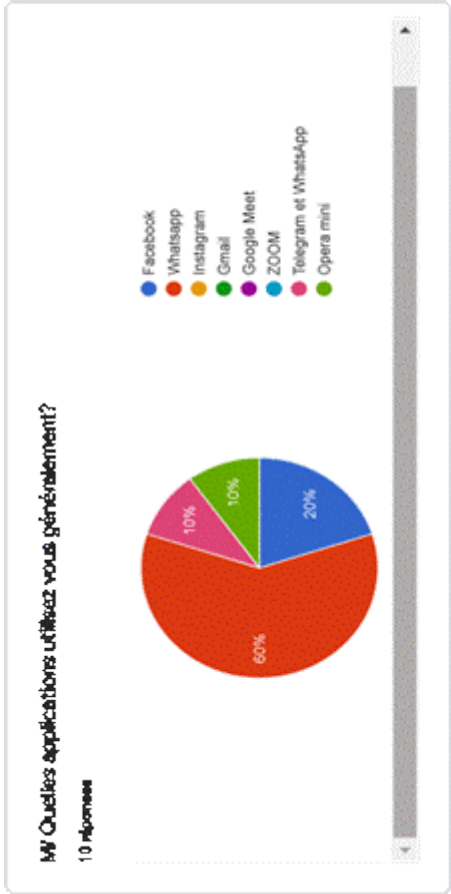
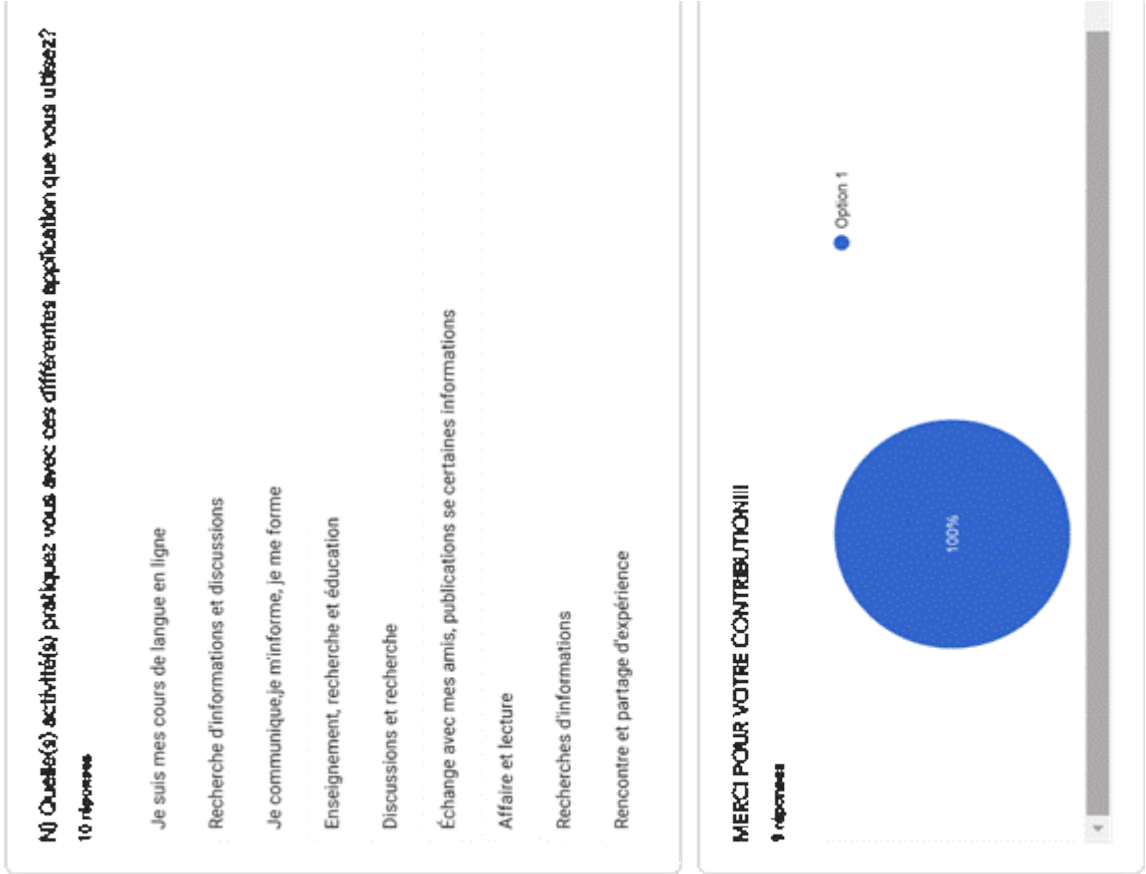
10 réponses

L/ Au cours des trois derniers mois, avez-vous utilisé Internet pour rechercher des informations ou pour d'autres services?

Oui
Non



18 réponses



ANEXO 4 – PROJETO DE LETRAMENTO

SUMARIO

I.Objetivos.....	2
II.Sessão 1 - Aspectos teóricos.....	2
1.Fundamentos de Letramento.....	2
1.1. Método.....	3
1.2. Cronograma.....	3
III.Sessão 2 - Aspectos práticos.....	3
3.1. Organização da progressão curricular do PLE/PLA.....	4
3.2. Temas ; gêneros de discurso.....	5
3.3. Cronograma.....	7
3.4. Desenvolvimento das atividades.....	7
IV. Referências bibliográficas	

PROJETO DE LETRAMENTO

I. Objetivos

O objetivo principal deste projeto é repensar o ensino de Português como Língua estrangeira/adicional PLE/PLA na Costa do Marfim, promovendo o Letramento como uma prática que envolve na sua constituição a tecnologia da escrita (BORTOLINI, 2009, p.6). A aprendizagem da escrita e leitura de uma língua dada é feita, no entanto, segundo uma perspectiva sociocultural. Nessa perspectiva, o objetivo da aprendizagem da língua envolve os gêneros textuais de modo que o/a aluno/a desenvolva habilidades linguísticas, comunicativas e interculturais (Kraemer, 2012, p.114).

Os objetivos específicos são :

- a) Utilizar o conceito de Letramento para organizar a prática escolar e contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem da língua portuguesa.
- b) Formar os alunos/as de português para atuarem como futuros professores/as conhecedores das teoria e praticas de Letramento
- c) promover situações em que alunos/as possam usar todo o seu repertório linguístico¹.
- d) contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e discursivas dos alunos.
- e) contribuir para o conhecimento e compreensão de novas facetas do mundo em que vivemos;

¹ O repertório linguístico (também, repertório verbal) é o conjunto de competências e conhecimentos que uma pessoa possui de uma ou mais línguas, bem como das suas diferentes variedades (diatópica, diafásica, diastrática ou diacrônica). Inclui elementos dos diferentes níveis de descrição e utilização da linguagem (fonético-gráfico, lexico-gramático, discursivo-textual ou pragmático). Em relação ao uso das línguas, este repertório é a base da competência plurilingue real ou potencial em todos os aprendizes de línguas. O conhecimento de línguas clássicas, geralmente aprendido em contextos escolares, também faz parte do repertório linguístico de uma pessoa, embora o seu domínio se restrinja normalmente ao uso receptivo de textos escritos. (Tradução nossa) cf <https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico> - acesso em 12-02-2021

O repertório linguístico também se origina nas relações cotidianas de interação entre os sujeitos. O nosso repertório linguístico é construído ao longo das nossas vidas em consonância com o nosso contexto histórico, econômico e sociocultural. Todos esses fatores são responsáveis por nos permitir o acesso, ou não, a algumas informações que irão compor nosso conjunto de palavras e experiências práticas do dia-a-dia. Essas palavras e experiências, além da influência imprescindível do idioma que falamos, serão quem darão o suporte necessário para que possamos dar sentido/significado ao mundo, sobretudo, ao mundo acadêmico/escolar. Cf <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39660> - acesso em 12-02-2021

O ensino de Letramento exigindo que a relação entre docente e discente seja uma relação de cooperação, de convivência levando em conta as realidades e necessidades do discente, o aluno terá a oportunidade de relacionar o que aprende com suas experiências ,e assim, interagir e transferir o que aprendeu em situações do cotidiano no seu mundo social. cf <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/novas-linguagens-como-instrumento-didatico-no-processo-ensino-aprendizagem-ensino-basico.htm>- acesso em 12-02-2021

- f) contribuir para a conscientização sobre problemas do mundo em que vivemos e sobre quem pode intervir;
- g) promover a participação nas práticas sociais, dando novos contornos à própria realidade;
- h) contribuir para o compartilhamento de visões diferentes e para a participação na construção de um objetivo comum;
- i) refletir sobre as experiências vividas durante o processo de ensino-aprendizagem e registrá-las;
- j) e trabalhar colaborativamente, propiciando aprendizagens para os alunos e os docentes (Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa, 2020, p.209-210).

O trabalho acontecerá seguindo as orientações estipuladas nas duas sessões que seguem: Sessão 1 e Sessão 2. A primeira, consistirá em um conhecimento teórico sobre o Letramento e a segunda em um conhecimento prático sobre esse objeto.

II. **SESSÃO 1**

1. Fundamentos de Letramento - conceitos de letramento; delineamento do perfil da turma e escolha do tema norteador

A primeira sessão consistirá em uma discussão sobre o Letramento como uma prática social. Destacaremos a importância das práticas sociais, da escrita, da leitura e do uso do repertório linguístico. Não esqueceremos de destacar a noção de transdisciplinaridade, pois o Letramento compõe-se de várias disciplinas. Encerraremos essa parte com um diagnóstico de nossa turma que nos permitirá iniciar as atividades práticas que são o foco da sessão 2.

1.1.Método

A discussão sobre os conceitos de Letramento terá como base uma pesquisa bibliográfica. Quanto ao perfil da turma, esse será pesquisado por meio de um questionário que respeita a constituição familiar, entorno sociocultural e econômico, vivências com leitura e itens afins, visando traçar um diagnóstico inicial para o delineamento do perfil da turma e do trabalho ali desenvolvido. A formação requer o planejamento de atividades coletivas que levem em conta

Aul a 2	Preenchimento do questionário online por alunos. Link do questionário: https://docs.google.com/forms/d/1uCG5i6OIL1rUvaHkA-tzT9pDPwRzvafkInZuaK3N29s/edit	https://www.academia.edu/17137460/Manuel_et_hnographie ACESSO EM 11-12-2020 MANUEL D'ETHNOGRAPHIE QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL (livre adaptação de questionário encontrado em: http://www.uesc.br/ead/questionariofinal.pdf Acesso em 27-01-2021 (fizemos algumas alterações) KRAEMER, F., F. Portugal língua adicional : progressão curricular com base em gênero do discurso. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa aplicada na universidade Federal Rio Grande do Sul, 2012	
Aul al 3	Escolha do tema da aula por votação da parte dos alunos. Tarefa: Produção de um resumo escrito e oral sobre o que alunos/alunas compreenderam sobre o conceito de Letramento		

Avaliação: Espera-se que cada aluno produza um resumo escrito e oral sobre o que ele/ela percebeu sobre o conceito de Letramento e tudo o que ele aprendeu de novo. Essas produções, escrita e oral, feitas por cada aluno sobre o conceito de Letramento nos permitirão conhecer melhor o perfil dos/das alunos/as e saber sobre a sua progressão.

Link da lista de presença será disponibilizado cada encontro

Grupo 1 : Aluno da Licenciatura 1 de Português

Data	Lista de presença
	https://docs.google.com/forms/d/1wceQBcAQCTv8UBU8SsUUvOEKsYVQgr1D8X_3Sc_UY/edit

Grupo 2 : Alunos da Licenciatura 2 e L3 de português

Data	Lista de presença

Grupo 3 : Alunos dos M1 e M2 de português

Data	Lista de presença

III. SESSÃO 2

3.1. QUADRO 1 : Organização da progressão curricular do PLE/PLA

Carga horária por cada grupo	30 H – (aula de 2h - 2 vezes por semana com cada grupo)
Condição física e materiais do contexto de ensino	Turma virtual via google meet
Perfil dos/das alunos/as	(à preencher depois de diagnosticar a turma) Alunos do departamento de português da L1 até ao M2, divididos em três (03) grupos : Grupo 1 (os da L1) ; Grupo 2 (L2 e L3) e Grupo 3 (M1 e M2)
Pressupostos teóricos e diretrizes didático-pedagógica do PLE	Uso de linguagem como ação social ; foco de ensino e de aprendizagem numa perspectiva social e situada, realizados por meio de tarefas e projetos pedagógicos, organizados em torno de gêneros discursivo.
Contexto de ensino	PLE da UFHB (contexto multilingue)

3.2.QUADRO 2 : Temas; gêneros de discurso

Definição dos temas	Identities (Grupo 1/ L1) Campanha publicitária e Linguagem e Música (para o Grupo 2/ L2 e L3) A vida acadêmica (Grupo 3/ M1 e M2)

Gêneros discursivo	Blogs ; e procuração (Grupo 1) Texto publicitário (como exemplo, a atividade proposta por Margarete Schlatter, 2009, p.19) e Letras de música (Grupo 2) E-mail ; resumos e artigos científicos (Grupo 3)
Projeto	
Objetivos	Cada objetivo é definido no desenvolvimento de cada atividade. Os objetivos gerais para cada grupo, seguem abaixo : Grupo 1 : Contribuir na iniciação dos alunos na prática da língua portuguesa tendo habilidades comunicativas e culturais. Grupo 2. (depois de diagnosticar a turma) Grupo 3 : Além de favorecer as habilidades linguísticas, comunicativas e favorecer o conhecimento sobre o funcionamento acadêmico do Brasil e Costa do Marfim, esta atividade será uma iniciação à pesquisa científica, especialmente para aqueles alunos que querem se candidatar à bolsa Brasileira PEC-PG, mas não estão familiarizados com editais públicos, e ainda pouco familiarizados com a pesquisa e com a elaboração de um projeto de pesquisa, apesar de serem em Mestrado 1 e Mestrado 2.
Contéudos	Grupo 1 : textos disponíveis em https://catimiranda.wordpress.com/apresentacao-pessoal-e-do-blog/ - Aceso em 30-01-2021

	https://www.inbec.com.br/blog/conheca-historia-enedina-marques-primeira-engenheira-negra-brasil# - Acesso em 30-01-2021 Texto « PROCURACAO » a disponibilizar durante as aulas. E o uso de dicionário online ; « Linguee portugueses – français » Grupo 2 : Grupo 3 : videos « se liga na pesquisa » disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=zBnnQKMi1xQ&list=PLE-nlo3UNqXIrzie02GwldtQBQPhvTgGf&index=2 Se liga nas oportunidades de intercâmbio : 9 / 26 https://www.youtube.com/watch?v=SPkldrUs7GM&list=PLE-nlo3UNqXIrzie02GwldtQBQPhvTgGf&index=2 Se Liga Calouro Conheça a UFPR (23/01/17) - YouTube : https://www.youtube.com/watch?v=LuRme3ccSFo E o uso de dicionário online ; « Linguee portugueses – français » Texto: editais de bolsas disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/EDITAL202020_PECPG.pdf - Acesso em 12-02-2021 Os outros documentos serão disponibilizados depois do diagnostico da turma. Escolheremos um resumo e artigos científicos relativos ao tema de interesse dos alunos.

3.3. QUADRO 3 : Cronograma da segunda parte do trabalho (a definir depois da disponibilização do programa das aulas no departamento de português)

Data	Parte da atividade a ser desenvolvida	Grupo

3.4 **Desenvolvimento das atividades (previsório)**

GRUPO 1 : ALUNOS DA LICENCIATURA I

Atividade

- Tema : Identidades
- Três textos: texto relativo a identidade (uma apresentação, uma biografia e um texto administrativo)
- Genêro : um blog (um blog pessoal e um blog acadêmico) e uma procuração
- Contéudo: textos escritos que deverão se disponibilizados online
- Habilidades comunicativas (relativas ao texto): ler, escrever, produzir textos (Kraemer, 2012, p.114) num blog. Criar um blog. Capacidade de interagir e diferenciar as situações de comunicação. Reconhecer as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veiculo, com que objetivo, em que registro, ou seja identificar de que gênero se trata (Kraemer, 2012, p.114). Compreender informações sobre perfil pessoal. Produzir um perfil usando recursos estudados para apresentação pessoal e biografia. Perceber a importância de uma procuração no meio estudantil, os diferentes dados necessários para sua emissão e ser capaz de redigir uma procuração.

- Habilidades interculturais : Saber mais sobre a sociedade brasileira e notar as semelhança e diferença com a sociedade Marfinense. Conhecer o lugar da mulher no Brasil e também em Costa do Marfim. Saber mais sobre os elementos que compõem um documento de identificação em saber o RG, o CPF ; o CEP e fazer a diferença com a Costa do Marfim.
- Habilidades linguística : saber conjugar os verbos no Presente do modo Indicativo no presente do indicativo; no pretérito perfeito ; e os pronomes pessoais.

Quadro 1 : Desenvolvimento da atividade

Atividades	Comentário
I. Perguntas antes a leitura do texto a) Ao ver esta página, o que ela lhe parece ? b) Você já ouviu falar de um blog ? c) Quais são os diferentes elementos inscritos nessa página ? d) que você sabe sobre um blog ? e) Você tem um blog ? f) Como se cria um blog ? g) Qual o objetivo de se criar um blog ? h) O que podemos fazer com um blog ?	Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo que será trabalhado.

II. Preparando-se para a leitura Ao criar um blog, no início, o que vai fazer para a gente te conhecer?	Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais adiante com as do texto. SCHLATTER Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. <i>Calidoscópio</i>. Vol. 7, n. 1, p. 17, jan/abr, 2009.)
III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. Este texto é um blog : a) Como você sabe ? Margarete Schlatter (2009, p.17) b) Em que página podemos criar um blog? c) Quais são os diferentes tipos de blog ? d) Qual tipo é esse blog ? e) Em que página esse blog foi criado ? Como você sabe ? f) Quais são os elementos da página que revelam isso ? g) Como é a estrutura do texto ?	Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando. Margarete Schlatter (2009, p.17)

VI. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. (a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas locais. (b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário. c) Segue abaixo a lista e conjugação no presente do indicativo dos verbos usados no texto : Ser : Eu sou- tu es – ele/ela/ você é – nos somos – vos sois – eles / elas são Trabalhar : Eu trabalho – tu trabalhas – ele/ela/você trabalha – nos trabalhamos – vos trabalhais – eles/elas/vocês trabalham Gostar de: eu gosto de – tu gostas de- ele/ela/você gosta de – nos gostamos de – vos gostais – eles/elas/vocês gostam de Exercer : exerço – exerças – exerça – exerçamos – exerçais – exerçam. Ir : vou – vais – va -vamos- va - vão NB: se emprega <i>você</i> na terceira pessoa mas indica a segunda pessoa, quer pode substitui <i>tu</i> Leia as conjugações e destaque as frases desse texto que comportam esses verbos.	O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues. Margarete Schlatter (2009, p.17)

d) os verbos que terminam em AR são os verbos do primeiro grupo. Esses verbos em AR acima conjugados são verbos regulares.

Diga o que você notou relativo à conjugação deles. E estabeleça uma regra para a conjugação dos verbos regulares do primeiro grupo no presente do indicativo.

e) o que você notou relativo às conjugações dos verbos *ser* e *ir*? Será que são verbos regulares ou irregulares? Justifique a sua resposta.

f) baseando-se nessas diferentes conjugações, relacione os pronomes pessoais portugueses àqueles do francês no quadro abaixo :

Português	Francês
Eu	
Tu	
Ele/ela/ você	
Nos	
Vos	
Ele/ela/você	

h) Qual é a função do presente do indicativo

V. Leitura. Discuta com os colegas: Explicita a estrutura da ideia da autora. Quais são ?	O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto
a) De que trata o texto ? b) Quem fala nesse texto ? c) Qual é a sua profissão ? d) Onde ela trabalha ? e) Quais são as qualidades dela ? f) Por que razões ela criou esse blog ? g) Qual é a sua expectativa relativa à criação desse blog ?	
VI. Falando a língua Faça a sua apresentação ao seu colega, respondendo a estas perguntas : qual é o seu nome ? Onde você mora ? qual é a sua idade ? Qual é a sua profissão ? Porque você estuda português ? V. Produzindo um texto Crie um blog e faça um apresentação Falando das suas qualidades e o objetivo da criação desse blog.	
VI. Veja a página do segundo texto.	Relembrar os alunos sobre as características de um blog. E também atrair a sua atenção sobre os diferentes tipos de blog e seu objetivo. Conhecer os diferentes elementos que compõem

a) Diga em função da página, que tipo de texto é esse ? b) Esse tipo de texto é um blog, como você sabe ? c) Será que tem uma diferença com o primeiro texto que vimos ? d) Quais as diferenças ? e) Isso é um blog acadêmico ou científico. Como você sabe ? f) Em que página foi criado esse blog ? g) Segundo você qual pode ser o objetivo daquela instituição criando um blog ? h) Esse blog é um artigo. Como você sabe ? i) O que é um artigo ?	uma produção científica em saber as referências bibliográfica, nome do autor ; a data de publicação ; o autor e a auditora.
VII. Leia o texto	
VIII. Compreensão a) Marque as palavras chaves do texto e faça a tradução. Pode usar o dicionário no caso for necessário	Levar os alunos a usar o dicionário
IX. Leia e responde às perguntas a) Qual é o título do texto? b) Onde ele foi publicado?	

c) Na sua opinião, qual será o assunto do texto ? d) que esta mulher representa por Brasil ? e) Qual é o lugar da mulher na sociedade brasileira ? E no seu país ? f) Como chamamos o gênero textual que conta os dados de uma pessoa? g) Como esse tipo de texto é organizado? h) Qual é a utilidade de uma biografia?	
X. Responda as perguntas relendo o texto no caso for necessário a) Como Enedina teve acesso à Educação na sua infância e adolescência? b) Antes de ser engenheira, qual foi a profissão dela? Em que cidades ela exerceu esse trabalho? c) Onde ela estudou o curso de pré-engenharia? d) Será que teve filho ? Foi casada ? e) Como ela faleceu ?	
XI. Reflexão linguística Nesse texto há verbos conjugados no Pretérito Perfeito do Indicativo. Converse com um colega e tente encontrar a regra geral para a formação desse tempo verbal.	

Para isso, primeiramente, classifique esses verbos nas três colunas do quadro a seguir: <table border="1"> <tr> <td>Verbo em AR</td> <td>Verbo em IR</td> <td>Verbo em ER</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> Qual é a função do pretérito perfeito ?			Verbo em AR	Verbo em IR	Verbo em ER				
Verbo em AR	Verbo em IR	Verbo em ER							
XII. Falando a língua Conte o seu perfil ao seu amigo falando do seu nome, local de residência, o que você gosta ou não gosta fazer no seu tempo livre. XII. Produção escrita Faça a biografia de uma pessoa famosa da Costa do Marfim que você conhece. Apresente-a aos seus amigos. Considerando que isso seria publicado no blog da Universidade, leve em conta referências bibliográficas.									

XIV. Preparando para o terceiro texto Desde hoje estamos trabalhando sobre a identidade. Através de uma apresentação, de uma biografia se pode notar os dados, a identidade de uma pessoa. Agora vamos falar dos documentos administrativos. a) Quais documentos administrativos onde podemos encontrar os dados pessoais que você conhece ? b) Já ouviu falar de uma procuração ? c) O que é uma procuração e para que ela serve ? d) Conforme a definição, quantos tipos de identidades podemos encontrar nesse documento ? Quais são ?	

XV. Leitura do texto e atividade linguística para compreensão do texto Depois de ler o texto, releve as palavras chaves. Pode usar o dicionário no caso for necessário XVI. Perguntas para compreensão a) De que se trata esse texto ? b) Como você sabe ? c) Quem redigiu esse texto ? d) Como você sabe ? e) Porque ele redigiu esse texto ? E para quem ? f) Nesse texto, tem três identidades muito importantes. Quais são ? g) Releve os dados de cada um XVII. Compreensão intercultural	

a. O que você notou de novo relativo aos dados das pessoas ao comparar com os documentos utilizados na Costa do Marfim ? b) RG é o Registro Geral, que serve para a identificação de uma pessoa. Como se chama esse documento na Costa do Marfim? O CPF é o Cadastro de Pessoa Física. Ele é um documento feito pela Receita Federal e serve para identificar os contribuintes. O CPF é uma numeração com 11 dígitos, que só mudam por decisão judicial. O documento é emitido pela Receita Federal. Quando você faz o seu CPF, recebe os números que serão os seus durante toda a vida. E são diferentes para cada pessoa. Será que tal documento existe em Costa do Marfim ? Lendo o texto de novo e diga, quais documentos ou dados essenciais para emitir uma procuração ? Em costa do Marfim, quais seriam os documentos ou dados essenciais para emitir uma procuração ?	

XVIII. Produzindo em português Considere que vai ficar ausente no dia de pagamento da bolsa, faça uma procuração para uma segunda pessoa levar o dinheiro em seu lugar.	

XIII. Para além da sala de aula

Interessado em conhecer sobre a cultura brasileira.

Segue o link de um artigo relativo à isso.

http://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/anais/3/1338343549_ARQUIV_O_ARTIGO_TRAJETORIADAMULHERNAHIST_BRASIL.pdf

XIV. Autoavaliação (Margarete Schlatter, 2009, p.19)

(a) O que aprendi sobre

- textos relativo à identidade, quer uma apresentação, biografia e procuração.
- leitura em português:
- a minha realidade:
- a realidade de outros lugares:
- a língua portuguesa:
- outros:

(b) O que eu ainda gostaria de aprender sobre esse tema:

ATIVIDADE RETROSPECTIVA (ULTIMA ATIVIDADE PARA TODOS OS GRUPOS)
 (SCHLATTER, Margarete e GARCEZ Pedro de Moraes. Formação de professores africanos no brasil em perspectiva decolonial in Mastrella-de-Andrade, Mariana Rosa, 2020, p.206-207).

Esta parte deve ser adaptada de acordo com o andamento do curso e com as atividades que efetivamente serão desenvolvidas com as tuas turmas, concordas?

Objetivo: Construir entendimentos comuns sobre práticas de avaliação e o que significa alcançar metas de aprendizagem a partir do que havíamos vivenciado nos módulos anteriores.

Foi a partir desse mesmo formulário de planejamento (onde anotavam: tema e problematização; produto final projetado; metas de aprendizagem; objetivos de ensino; gêneros discursivos estruturantes; etapas de desenvolvimento; conteúdos focalizados; critérios de avaliação) que os grupos se reuniram para discutir sobre questões do seu local de trabalho com vistas a criar situações geradoras de aprendizagem significativas para alunos dos anos iniciais da Educação Básica.

A tarefa seguinte foi sistematizar as propostas no planejamento de um projeto de aprendizagem, levando em conta a flexibilidade necessária para desenvolvê-los em diferentes contextos.

Tema:	Perguntas
“Manual de Brincadeiras” Objetivos específicos: para os alunos poderem relatar também a sua experiência vivida durante a realização do projeto. Assim o aluno poderá fazer um planejamento do projeto de Letramento.	Qual havia sido a problematização? Qual foi o produto final projetado (quem escreveu, para quem, com qual propósito, sobre o quê)? Quais poderiam ter sido as metas de aprendizagem? E quais foram alguns objetivos de ensino considerando essas metas e o compromisso de promover o autoconhecimento, o letramento, o numeramento e a interdisciplinaridade? Quais foram as etapas e as atividades desenvolvidas que possibilitaram ao grupo executar o projeto até chegar ao seu produto final? Quais foram as competências mobilizadas e os conteúdos focalizados, e de que modo foram organizados em uma progressão para gerar aprendizagens? Como a aprendizagem foi avaliada? Com quais instrumentos, critérios e parâmetros?

Desenvolvimento	Depois dos alunos relatarem a sua experiência vivida respondendo a essas perguntas, escrita e oral, juntos com eles elaboraremos um plano de um projeto de ensino de Letramento .

<https://www.inbec.com.br/blog/conheca-historia-enedina-marques-primeira-engenheira-negra-brasil#> Acesso em 30-01-2021

<https://www.youtube.com/watch?v=zBnnQKMilxQ&list=PLE-nlo3UNqX1rzie02GwldtQBQPhvTgGf&index=3>

<https://www.youtube.com/watch?v=SPkldrUs7GM&list=PLE-nlo3UNqX1rzie02GwldtQBQPhvTgGf&index=2>

<https://www.youtube.com/watch?v=LuRme3ccSFo>

<http://www.uesc.br/ead/questionariofinal.pdf> Acesso em 27-01-2021

<https://pt.slideshare.net/FernandaCamara123/carlos-franchi-mas-o-que-mesmo-gramtica>
Acesso em 06-02-2021

<https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario-repertorio-linguistico> - acesso em 12-02-2021

<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/39660> - acesso em 12-02-2021

<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/novas-linguagens-como-instrumento-didatico-no-processo-ensino-aprendizagem-ensino-basico.htm> - acesso em 12-02-2021

ANEXO 5 – SLIDES SOBRE NOÇÕES E CRÍTICAS SOBRE A GRAMÁTICA

LETRAMENTO



**Fundamentos e
Conceitos**

"o letramento abre caminhos para o indivíduo estabelecer conhecimentos do mundo em que vive"
Márcia Adriana Pinto da Silva Justo e Juliana de Alcântara Silveira Rubio

SUMARIO

1. O que devemos saber na aprendizagem de uma língua ?
- 2.O que é o letramento ? qual a sua origem ?
 - 2.1.O que é prática social
 - 2.2. Projeto de LETRAMENTO

Antes de falar do nosso objeto dessa aula que é os fundamentos e conceitos do **LETRAMENTO**, é necessário destacar alguns pontos para todos(as) verem a relevância de estudar o **LETRAMENTO**.

❑ **QUE DEVEMOS SABER NA APRENTIZAGEM DE UMA LINGUA ?**

Porque a necessidade de saber isso ?

Que gramáticas existem ? (IRANDE, 2007)

a) A gramática sendo um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua. Nesse sentido a gramática abarca todas as regras de uso de uma língua (IRANDE, 2007, p. 25).

b) A gramática sendo um conjunto de normas que regulam o uso de norma culta.

c) A gramática sendo uma perspectiva de estudo dos fatos da linguagem.

d) A gramática sendo um compêndio descritivo-normativo sobre a língua.

d) A gramática sendo uma disciplina de estudo. É essa gramática sendo uma disciplina de estudo que dificulta a aprendizagem de uma língua. Segundo IRANDE, possivelmente, o termo gramática sendo uma disciplina de estudo tem nessa acepção, a maior índice do uso, pelo menos nos meios escolares. É ele que está por trás das famosas aulas de gramática e que constitui, em geral, a grande dor de cabeça da comunidade escolar, dos professores e técnicos, da comunidade extraescolar (pais, sobretudo) e, até mesmo, dos próprios alunos mais adiantados, que « aprenderam muito bem as lições de anos anteriores », pois só acreditam que estão estudando a língua se a disciplina gramática estiver no começo e no fim de todos os programas de estudo (IRANDE, 2007, p.32).

Segundo Faraco (2006, p.15), essa gramática é um enorme bicho-papão na nossa vida. Desde os primeiros anos de escola, somos aterrorizados por uma lista de termos e conceitos que mal compreendemos e por um conjunto de regras de correção que nos são apresentadas como intocáveis fenômenos de língua, os quais, pelo seu completo anacronismo, não fazem mais qualquer sentido para a maioria absoluta dos falantes contemporâneos do português no Brasil.

Estudar um conjunto de temas gramaticais (normalmente listados pelo índice das gramáticas e postos numa sequência desprovida de qualquer articulação funcional) pelo simples fato de estudá-los – prática corriqueira e tradicional da escola – não tem a menor razão de ser. (Faraco, 2006, p.25)

Reduzir, contudo, o estudo das conjunções a uma lista de classes e subclasses; a distribuí-las e nominá-las é saber inútil, atividade inócua. (Faraco, 2006, p.25).

No entanto, qual é o modelo de ensino desta gramática ?

Segundo Franchi (2006), parte da comparação das avaliações de dois textos produzidos por dois alunos (um texto cheio de erros ortográficos e gramáticos enquanto o outro não tem nenhum erro). E destaca em primeiro tempo, que a maneira com que é feita a correção dos textos reflete o ensino dos elementos da gramática de maneira isolada.

Em segundo, o autor destaca que o texto cheio de erro seria um desastre para o docente ao contrário àquele que não tem. Essa concepção da gramática que preside na avaliação (correto e errado) até aqui, segundo o autor, corresponde à gramática normativa do uso de língua. Essa gramática ensinada de maneira isolada das outras disciplinas e cujo também elementos são ensinados de maneira isolados

segundo Franchi, « não tem nada a ver com o texto nem, nem com discurso, e muito menos com o processo de produção e compreensão do texto. »

Carlos Franchi (2006 : p.11).

Segundo ele, essa gramática sendo um padrão, tem como base a prática dos bons escritores. É a gramática antiga.

Segundo Irandê Antunes (2007, p. 36), essa concepção grega que herdamos gerou equívocos em torno das questões gramaticais e de seu ensino dentre os quais:

Língua e gramática são as mesma coisas ;

Bastar saber gramática para falar, ler e escrever com sucesso ;

A norma prestigiada é a única linguisticamente válida (2007, p.38).

A gramática não chega para saber uma língua e não é o único elemento da língua

Saber uma língua inclui, os elementos seguintes:

- Um léxico : que inclui um conjunto de palavras, ou em termos mais corretos, o vocabulário da língua ;
- Uma gramática : que inclui as regras para construir palavras e sentenças da língua.
- A composição de textos : que inclui recursos de textualização ;
- Uma situação de interação : que inclui normas sociais de atuação. (2007, p.40-41)
- conhecimento real do mundo ;
- conhecimento das normas de textualização ; e
- conhecimento das normas sociais do uso da língua. (IRANDE, 2007, p.54)

Relativamente à norma prestigiada considerada sendo a única linguisticamente válida, o que devemos saber mesmo ?

As diferentes características desta norma são :

Não implica o uso efetivo em todas as situações de interação verbal ;

É uma exigência de comunicação que envolve certo grau de formabilidade, não exigia por exemplo na situações informais de coloquialidade própria de vida privada (ai, alguém pode usá-la, evidentemente se quiser) ;

Está vinculada aqueles grupos sociais que mais diretamente exercem atividade no âmbito da comunicação escrita, sobre tudo aqueles grupos ligado à divulgação das informações e ao controle do poder político-administrativo ;

Em síntese, a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para a situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escritas (IRANDE, 2007, p.88).

- Uma situação de interação : que inclui normas sociais de interação. (2007, p.40-41)
- conhecimento real do mundo ;
- conhecimento das normas de textualização ; e
- conhecimento das normas sociais do uso da língua. (IRANDE, 2007, p.54)

Relativamente à norma prestigiada considerada sendo a única linguisticamente válida, o que devemos saber mesmo ?

As diferentes características desta norma são :

Não implica o uso efetivo em todas as situações de interação verbal ;

É uma exigência de comunicação que envolve certo grau de formabilidade, não exigia por exemplo na situações informais de coloquialidade própria de vida privada (ai, alguém pode usá-la, evidentemente se quiser) ;

Está vinculada aqueles grupos sociais que mais diretamente exercem atividade no âmbito da comunicação escrita, sobre tudo aqueles grupos ligados à divulgação das informações e ao controle do poder político-administrativo ;

Em síntese, a norma culta é um requisito linguístico-social próprio para a situações comunicativas formais, sobretudo para aquelas atividades ligadas à escritas (IRANDE, 2007, p.88).

No entanto qual abordagem do ensino da língua poderia atender a todas essas exigências ?

O QUE É O LETRAMENTO ? QUAL A SUA ORIGEM ? QUAL A SUA UTILIDADE NO DOMÍNIO DO ENSINO ?

ANEXO 6 – CONCEITO E FUNDAMENTO DE LETRAMENTO

Qual abordagem poderia atender a todas essas exigências de aprendizagem de uma língua ?

A crescente demanda e a importância do uso da escrita no mundo contemporâneo suscitaram o empreendimento de discussões em torno dos papéis dessa modalidade da língua nas práticas sociais pelos Novos Estudos do Letramento. Os estudos do Letramento, assim como os conceitos de práticas e eventos de letramento, impulsionam o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem, bem como o processo de desmistificação de práticas anteriores. (Karoliny, 2016, p. 261)

2. O que é o Letramento ? Qual a sua origem ? qual a sua utilidade no domínio do ensino ?

Alguns autores para definir o conceito de Letramento fizeram comparações com os conceitos seguintes : alfabetização, aprendizagem, Língua/Linguagem, transdisciplinaridade e repertórios. Será que esses conceitos têm vínculos com o do Letramento?

Os autores a seguir vão nos esclarecer melhor.

Segundo SOARES (1999, p.17), *Letramento* é a versão portuguesa da palavra da língua inglesa *litaracy*. Etimologicamente a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser, (como por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente). *literacy* é o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a pessoa que a escrita traz consequências sociais culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida quer para o indivíduo que aprenda a usa-lá.

Em outra palavra, aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a « tecnologia » de ler e escrever e envolver-se nas práticas

a usa-lá.

Em outra palavra, aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a « tecnologia » de ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequência sobre o indivíduo e altera seu estado e condição em todos os aspetos. (SOARES, Magda, 1999, p.17-18)

Letramento é a palavra que criamos traduzindo «ao pé da letra» o inglês *literacy*, letra do latim *littera* e o sufixo *-mento*, que denota o resultado de uma ação (como por exemplo, em *ferimento*, resultado de uma ação em ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever : o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, Magda, 1999, p.18).

A diferença entre alfabetização e letramento fica também clara na área de pesquisas em Educação, em História, em Sociologia e em Antropologia.

✓ Os estudos que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e escrita , na série inicial, são pesquisa sobre alfabetização. (SOARES, Magda, 1999, p.24).

✓ As pesquisas que buscam identificar os usos e práticas práticas de leitura e escrita em determinado grupo social, são pesquisas sobre letramento. (SOARES, Magda, 1999, p.24).

✓ Um indivíduo pode não saber ler e escrever, isso é ser analfabeto, mas ser de certa forma letrado. (SOARES, Magda, 1999, p.24).

Quanto ao PEDRO (2019, p.15), define o conceito de letramento em relação a aprendizagem, repertórios, Língua/linguagem, ação e transdisciplinaridade. Partindo da definição do Kleiman (1995, p. 19) sobre o letramento : *conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto tecnologia e enquanto sistema simbólico, em contextos específicos, para objetivos específicos*, o autor releva os elementos muito importantes : práticas sociais e escritas no conceito do letramento. A partir dali, Pedro sublinha que, definir o conceito do letramento a partir da sua morfologia seria equacioná-lo com a aprendizagem enquanto esse vai para além do aprendizagem. Não devemos parar o conceito de letramento à nível da aprendizagem. Por

todos os seus aspectos sejam bem percebidos e tratados devemos o aquacionar à transdisciplinaridade. Pois nas suas ações, é tudo o que está no cerne da Sociologia, mais perto de nós, da Antropologia da Linguagem (PEDRO, 2019, p.15). Equacionando o letramento aos repertórios Língua/linguagem, o autor destaca que as concepções do linguagem são compatíveis ao letramento no caso do sentido, pois esses dão informações sobre a compreensão dos fenômenos do letramento nomeados em torno de termos como “prática social, interação, ação conjunta”. Há uma intersecção entre o estudo de linguagem e os fenômenos do Letramento. Parece ponto pacífico que o letramento deve receber tratamento analítico necessariamente multi ou transdisciplinar.

A partir desses autores podemos categorizar o Letramento como a seguinte: indissociável com o conceito de alfabetização; conjunto de práticas sociais; e usos da escrita; domínio interdisciplinar semelhante aos usos de língua/linguagem e repertório.

No entanto, já que existe diversidade de práticas sociais, usos da escrita, e línguas podemos notar que existe uma diversidade de Letramento, tais como os Letramento digital, Letramento escolar, Letramento Literário, Letramento visual¹.

¹ Letramento Digital: O conceito de letramento normalmente tem foco em textos impressos, já que os textos digitais são mais recentes do que a discussão sobre as práticas sociais de leitura e escrita. Letramento digital diz respeito às práticas sociais de leitura e produção de textos em ambientes digitais, isto é, ao uso de textos em ambientes propiciados pelo computador ou por dispositivos móveis, tais como celulares e tablets, em plataformas como e-mails, redes sociais na web, entre outras. Disponível em <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-digital> Acesso em 20-02-2021

Letramento escolar: A expressão letramento escolar refere-se aos usos, às práticas e aos significados da língua escrita no contexto escolar. Tal designação decorre da compreensão de que o letramento varia de acordo com o contexto em que ocorrem eventos de letramento. Ler e escrever na escola são processos que se diferenciam de ler e escrever fora da escola, pois o quê, como, quando, para que se lê ou se escreve na escola são aspectos definidos a partir das especificidades dessa instituição, que visa, em última instância, ao ensino e à aprendizagem. A expressão letramento escolar, portanto, aponta para diferenças entre práticas de leitura e escrita desenvolvidas dentro e fora da escola. Disponível em

<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-escolar> Acesso em 20-02-2021

Letramento literário: Letramento literário é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o

que não conseguíamos expressar antes. A prática pedagógica, o letramento literário pode ser efetivado de várias maneiras, mas há quatro características que lhe são fundamentais. Em primeiro lugar, não há letramento literário sem o contato direto do leitor com a obra, ou seja, é preciso dar ao aluno a oportunidade de interagir ele mesmo com as obras literárias. Depois, o processo do letramento literário passa necessariamente pela construção de uma comunidade de leitores, isto é, um espaço de compartilhamento de leituras no qual há circulação de textos e respeito pelo interesse e pelo grau de dificuldade que o aluno possa ter em relação à leitura das obras. Também precisa ter com o objetivo a ampliação do repertório literário, cabendo ao professor acolher no espaço escolar as mais diversas manifestações culturais, reconhecendo que a literatura se faz presente não apenas nos textos escritos,

Para resumir todas essas definições podemos notar que o Letramento é diferente da alfabetização

2.1. O que é prática social ?

As práticas sociais são vistas como construções dos atores sociais em seus contextos de interação, podendo esse contexto ser ou não uma organização.

A expressão “prática social” dá conta de uma forma relativamente estabilizada de atividade social, como o ensino nas salas de aula, as notícias na TV, as refeições em família e as consultas médicas (NORMAN FAIRCLOUGH, 2001, p.225).

Imagens de práticas sociais :

1 : cantar



2 : Casamento



3. BOLSONARO FAZ DISCURSO BRILHANTE



4. Notícias TV

Cada prática mencionada envolve representação escrita, quer gêneros. Os gêneros correspondem a diferentes modos de agir, de produzir a atividade social, do ponto de vista semiótico (NORMAN FAIRCLOUGH, 2001, p.226).

Representações escritas das práticas mencionadas em cima :

1. Cantar = texto de música ; 2. Cartão de convite de casamento



3. Discurso

4. Notícia imprensa

Cada prática social inclui os seguintes elementos (NORMAN FAIRCLOUGH, 2001, p.225):

- a) Atividades (Capacidade ou tendência para agir, para se movimentar, para realizar alguma coisa; ação: atividade física; atividade do espírito).
- b) Sujeitos e suas relações sociais (autores inscritos em qualquer prática)
- c) Instrumentos (meio de representação da atividade, seja escrita, pela imagem, linguagem)

- a) Objetos
- b) Tempo e lugar
- c) Formas de consciência
- d) Valores (relevância da atividade)
- e) Discurso (os discursos incluem representações de como as coisas são e têm sido ; prática social que inclui gênero)¹

Estes elementos são *dialeticamente* relacionados (Harvey, 1996)². Em outras palavras, os elementos são diferentes, mas não são discretos, separáveis.

O que é uso das escritas e leituras (eventos de letramento) ?

Evento de letramento é uma ocasião em que a fala se organiza ao redor de qualquer texto escrito, envolvendo sua compreensão e inclui características da vida social, por exemplo, discutir uma notícia do jornal com alguém. (KLEIMAN, 2005 p.23)³

O que é repertório ?

O que significa ler segundo a abordagem de Letramento ?

O que significa escrever segundo a abordagem de Letramento ? ou o que significa uso social da língua escrita ?

Letramento e ensino

KAROLINY (2016, p.163), leva em conta três (03) modelos de ensino de Letramento. São : os modelo autonomo, que faz referência à alfabetização (efeito sobre as praticas sociais e cognitivas) independente dos contextos socio culturais e historicos ; modelo dominante tem mesmas práticas do que o letramento ideologica mas abrange somente as praticas das classes sociais dominantes ; e o modelo ideológico, um processo de hibridização dos letramentos locais e globais. No entanto, segundo, o autor, o modelo autônomo foi aquele que foi usado no ensino e foi

¹ NORMAN FAIRCLOUGH, 2001, p.228

² Apud NORMAN FAIRCLOUGH, 2001, p.225

³ <https://docs.uoinove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf> acesso em 26-02-2021

substituído pelo modelo ideológico. A razão que levou a essa substituição é que na prática do modelo autônomo de letramento, a assimetria que se dá em sala de aula se transforma em autoridade, desqualificando, desse modo, as contribuições dos alunos. Então que o princípio de que ensinar não se centra na transmissão do conhecimento, mas sim em sua apropriação, numa relação de diáde, de troca de experiência (KAROLINY (2016, p.265).

Como ensinar o Letramento ?

Ensinar o letramento necessitar elaborar um projeto a partir de uma pesquisa-ação.

Projeto de Letramento. O que é ? Quais as diferentes partes ?

O projeto de letramento é uma pesquisa ação. A partir de uma análise interpretativa de um projeto de letramento implementado pelo PIBID do curso de Letras Português da UFSC, KAROLINY (2016, p.273), destaca os diferentes elementos a considerar para a elaboração de um projeto de letramento no ensino. São :

- Os participantes (alunos e seus perfis socioeconômico)
- Atividades a ser desenvolvidas : pesquisas de dados por questionário no que respeitava à constituição familiar, entorno sociocultural e econômico, vivências com leitura e itens afins visando traçar um diagnóstico inicial para o delineamento do perfil da turma e do trabalho ali desenvolvido, de forma a se proceder a uma abordagem situada (Barton;Hamilton; Ivanic, 2000)¹; e atividades de leitura e escrita no contexto extraescolar,
- Evidenciar a predominância de acesso a textos (os textos de gêneros discursivos)
- Seleção e observação dos textos selecionados
- O tipo de gênero escolhido para o projeto tem que ser em função do diagnóstico da turma e das necessidades, para os alunos se interessarem e participarem.
- Objetivo do projeto do letramento
- Um plano bem definido.
- Levar ao alunos a produzirem trabalhos tendo expectativas da parte deles.
- Escolher uma temática do trabalho em função dos interesses dos alunos e da demanda comunicativa para os alunos participarem e aprenderem.

¹Apud KAROLINY (2016)

- Os alunos reproduzindo textos têm que incidir sobre os motivos e sobre as estratégias.
- A respeito o professor neste projeto, deve ter a postura de agente para tomar as práticas educativas mais significativas e menos artificiais possíveis das práticas cotidianas.p.273

Notamos que o projeto de ensino de letramento tendo como objetivo aperfeiçoar as habilidades dos alunos, na elaboração desse, o professor tem que considerar o perfil dos seus alunos. O dever do professor é de levar esses a ser ativos.

Referências bibliográficas

FARACO C. A. Ensinar x Não ensinar gramática: ainda cabe essa questão? *Calidoscópio* Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006

GARCEZ Pedro. M. Conceitos de letramento e a formação de professores de línguas. *Revista da Anpoll*. v. 1, nº 49, p. 12-25, Florianópolis, Jul./Set.2019

ANTUNES Irandé, *Muito além da gramática por um ensino de línguas sem pedra no caminho*. 1ª edição- Parábola Editorial : São Paulo, fevereiro de 2007

Karoliny Correia. Projetos de Letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 259-277, jan./mar. 2016 Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623653625> Acesso em 11-12-2020

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. *Presença Pedagógica*. V.2, n.10, jul/ago. São Paulo: Autêntica 1999 Disponível em https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/4soares_letramento.pdf Acesso em 12-12-2020

The Dialectics of Discourse foi publicado originalmente na revista *Textus* (XIV.2 2001a, p. 231-242). Está disponível em <http://www.ling.lancs.ac.uk/profiles/263>. Foi traduzido, com autorização do autor, por Raquel Goulart Barreto.

ANEXO 7 – PLANOS E ROTEIROS DAS ATIVIDADES

Primeira parte das Atividades do Grupo I

Plano

- **Tema:** Vida acadêmica

- **Três textos online:** textos relativos ao domínio acadêmico (um e-mail, um Currículo Lattes, uma apresentação num blog pessoal, uma biografia ao mesmo tempo um artigo científico num blog institucional e vídeo sobre como fazer pesquisa na internet)

- **Gênero:** um Email, currículo, um blog (um blog pessoal e um blog acadêmico ao mesmo tempo é um artigo científico e uma biografia), e um vídeo

- **Conteúdo:** textos escritos, disponibilizados online

Link: <http://lattes.cnpq.br/0641067483945380> (currículo Lattes)

<https://catimiranda.wordpress.com/apresentacao-pessoal-e-do-blog/blog> (Blog pessoal) Acesso em: 30-01-2021

<https://www.inbec.com.br/blog/conheca-historia-enedina-marques-primeira-engenheira-negrabrazil#> (blog acadêmico) Acesso em: 30-01-2021

- **Habilidades comunicativas (relativas ao texto):** ler, escrever, produzir textos num blog. Criar um blog. Capacidade de interagir e diferenciar as situações de comunicação. Reconhecer as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, ou seja, identificar de que gênero se trata (Kraemer, 2012, p. 114). Compreender informações sobre um Currículo Lattes. Fazer o cadastro do seu Currículo Lattes no site CNPQ/ Lattes e conhecer as diferenças entre um Currículo Lattes e um Currículo Vitae e as suas diferentes funções sociais. Reproduzir uma biografia ao mesmo tempo um artigo científico num blog e conhecer como ler um documento no objetivo de tirar as informações essenciais ou principais.

- **Habilidades interculturais:** Saber mais sobre a sociedade brasileira e notar as semelhança e diferença com a sociedade Marfinense. Quer dizer conhecer as relações entre alunos e professores, e conhecer o lugar da mulher no Brasil e também em Costa do Marfim.

Habilidades linguística: saber usar e conjugar os verbos no modo indicativo (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito) e no modo subjuntivo (presente, futuro e pretérito perfeito) assim como saber sobre as funções desses modos e tempos verbais. Saber como usar os pronomes oblíquos seguidos de verbos no infinitivo.

Quadros: Roteiros de cada parte das atividades

Aula 1: E-mail

I. Preparando para leitura do texto

1. Que meio de comunicação você usa geralmente para falar com o seus/suas professores (as) ?
2. Quais são os diferentes meios ou redes de comunicação que você conhece?
3. Quais são os diferentes tipos de mensagens que você conhece?
4. Quem tem um Gmail?
5. Quem já enviou uma vez um Email para alguém?
6. Quem está acostumado a enviar e-mails?
7. Porque e para quem?
8. Olhe a o texto e diga que tipo de texto é esse? Justifique a sua resposta

II. Compreensão do texto

1. Leia o texto e realce as palavras chave. Pode usar o dicionário se necessário.

NB: A palavra “Prezado (a)” é uma saudação.

A palavra “Atenciosamente”, é uma despedida.

III. Habilidades linguísticas

- A. Quero concorrer a bolsa para estudar esse aspecto e, no que der, fazer sugestões no sentido de corrigir tal lacuna.

B. Ciente que posso aprender bastante com a sua experiência no ensino/aprendizagem do PLS, venho por meio desta solicitá-la.

NB :quando se use um pronome oblíquo depois do verbo no infinitivo acontece uma variação.

Com os verbos em AR: As roupas são lindas. Tenho que pagá-las antes do dinheiro acabar. Podemos dizer também: As roupas são lindas. « Tenho que as pagar »

Verbos em ER: Quero encontrar a sua filha para conhecê-la bem.

Podemos dizer também: Quero encontrar a sua filha para « a conhecer ».

Verbo em IR: O bolo é muito gordo. Vou dividi-lo para todos e todas receberem uma parte. Podemos dizer também: O bolo é muito grande vou « o dividir » para todos e todas receberem uma parte.

2. Diga o que notou dessas explicações acima e escreva uma regra conforme o que percebeu.

1. Leia a frase A e diga o sentido da expressão realçada em amarelo. Use uma outra expressão em vez dessa e leia de novo a frase.

a) Qual é o infinitivo de der. Em que tempo e modo está conjugado e porquê?

b) Qual é a regra do uso do modo subjuntivo?

c) Que ação expressa o futuro do conjuntivo?

Siga abaixo a concordância do tempo com o modo conjuntivo:

- Presente do indicativo + Futuro do indicativo: Fico onde você ficara

- Futuro do indicativo + Futuro de conjuntivo: Irei para onde quiserem

- Imperativo + Futuro de conjuntivo: Vá aonde eu lhe indicar.

2. Na frase B, leia e diga se o verbo destacado em amarelo está no infinitivo ou não.

Porque? O que “lá” substitui nessa frase?

IV. Compreensão do texto

Leia o texto e responda às perguntas seguintes:

1. De que trata o texto?

2. Quem escreveu? Porque? e para quem?

3. Como se chama aquele que envia um Email? Nesse texto qual é o nome dele?

Justifique a resposta

4. Como se chama a pessoa que recebe um Email? Nesse texto qual é o nome dele?

5. Justifique a resposta.

NB: Se pode usar qualquer nome para criar um endereço Email. Algumas pessoas usam o seu próprio nome para criarem um e-mail. Então em alguns casos o nome é relativo ao Email e em outro caso não.

V. Compreensão sobre o gênero

1. Qual é a estrutura desse Email?

2. Qual tipo de e-mail é esse?

3. Quais são as diferentes partes do conteúdo do texto de mensagem?

NB: Esse tipo é um e-mail formal. Então para saudar, além da palavra Prezado(a), se pode usar Bom dia, Boa tarde, Caro(a) professor(a). Enquanto ao despedido, além da palavra atentamente, se pode usar Cordialmente, Obrigado(a) pela atenção ou Grato(a). (Passarela, 2020, p. 17)

VI. Falando português

Para os alunos não esquecerem o uso do futuro do subjuntivo mando para eles cantar uma canção em que o cantor usou muito nas suas frases o futuro do conjuntivo.

O segundo objetivo era também treinar a ter o sotaque.

Amado Batista - Quando eu for embora

!https://www.youtube.com/watch?v=1qyhxQgLZCY&list=RD1qyhxQgLZCY&star
t_radio=1

VII. Escrevendo em português

Vimos como redigir um E-mail. Então escreva um E-mail ao seu (sua) professor (a) para lhe dar conta da sua preocupação respeitando as diferentes partes de um Email.

VIII. Apresentando um outro tipo de e-mail (e-mail informal)

Leia e diga segundo você qual tipo de e-mail é esse?

IX. Leitura de um terceiro texto (atividade do documento Passarela, 2020, p. 16)

X. Leitura e compreensão

Observe o documento ao lado.

• Ele trata de quê?

• Na sua opinião, o que é uma cartilha?

• Você entende o que é uma tutoria?

1. Explique, com suas palavras, o que é uma tutoria

2. Na sua opinião, como um tutor poderia te ajudar durante o seu percurso universitário?

3. Agora que você já sabe que terá um tutor para te auxiliar

4. Na sua nova trajetória, você pode refletir um pouco sobre as questões que você gostaria de discutir com essa pessoa para, então, entrar em contato com ela. O primeiro meio de comunicação com seu tutor e seus professores será o e-mail. Esse gênero já foi trabalhado no curso passado.

XI. Diversidades culturais

• Na sua cultura, como é a relação

aluno X professor?

• Qual é o grau de aproximação entre eles?

• Considerando a experiência do Brasil através desse texto, como você percebe essa relação?

Aula 2: Currículo Lattes

II. Preparando-se para a leitura
O que você precisa para criar um currículo?

Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais adiante com as do texto. SCHLATTER, 2009, p. 17)

III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo.
Este texto é um Currículo:
a) Como você sabe?
b) Que tipo de currículo é esse?
c) Que tipo de currículo você conhece?
d) Qual a diferença?
e) Quais são os diferentes elementos inscritos nessa página?
f) que você sabe sobre um currículo?
g) Você tem um currículo?
h) Como se cria um currículo?
i) Qual o objetivo de se criar um currículo? j) O que podemos fazer com um currículo? k) Como é a estrutura do texto?

“Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando” (Schlatter 2009, p. 17)

VI. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo.
(a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas

O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca

locais.

(b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário.

c) Segue abaixo a lista e conjugação no presente do indicativo dos verbos usados no texto:

pronomes pessoas

Eu = Je

Tu = Tu

Você = Tu

Ele/ ela = Il/ elle

Nos = nous

Vos = vous

Eles/Elas = Ils/ Elles

Vocês = vous

NB : ele/ela/Você ont les mêmes terminaisons

Eles/elas/vocês ont les mêmes terminaisons

Atuar: atuo – atuas – atua – atuamos – atuam

Buscar: Busco – buscas – buscamos – buscam

Trabalhar: Eu trabalho – tu trabalhas –

ele/ela/você trabalha – nos trabalhamos – vos

trabalhais – eles/elas/vocês trabalham

Gostar: gosto – gostas – gosta – gostamos –

Gostam

Ser: Eu sou- tu es – ele/ela/ você é – nós somos –

vos sois – eles / elas são Ter: tenho – tem – tens –

temos – têm Obter; manter NB: Ter e ser são verbos

irregulares Discutir: discuto – discutes – discutimos –

discutem. Discutir é um verbo do 2^{do} grupo IR O que

você nota na terminação dos verbos em IR?

Exercer: exerço – exerces – exerce – exercemos –

exercem. Exercer é um verbo do 3^o grupo ER O que

você nota na terminação dos verbos em ER?

Exercer : exerço – exerces – exerce –

exercemos – exercem.

Exercer é um verbo do 3^o grupo ER

O que você nota na terminação dos verbos em

ER?

NB: se emprega você na terceira pessoa mas

indica a segunda pessoa, quer pode substitui tu

Leia as conjugações e destaque as frases desse texto que comportam esses verbos.

d) os verbos que terminam em AR são os

verbos do primeiro grupo. Esses verbos em

AR acima conjugados são verbos regulares.

Diga o que você notou relativo à conjugação

deles. E estabeleça uma regra para a

conjugação dos verbos regulares do primeiros

grupo no presente do indicativo.

Como vão conjugar destacar, publicar,

ministrar, participar de no presente do

indicativo?

e) o que você notou relativo às conjugações

dos verbos ser e ter? será que são verbos

regulares ou irregulares? Justifique a sua

pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues. Margarete Schlatter (2009, p. 17)

resposta. f) baseando- se nessas diferentes conjugações, relacione os pronomes pessoais portugueses àqueles do francês no quadro abaixo: Português Francês Tu Ele/ela/ você Nos Vos Ele/ela/você Pretérito perfeito: Obter se conjuga da mesma maneira que ter, manter Obtive – obtiveste- obtive- obtivemos – obtiveram (verbo irregular) Ser e ir se conjugam da mesma maneira no pretérito perfeito: Fui – Foste – Foi- Fomos - Foram Publicar: publiquei – publicaste – publicou - publicámos – pulicaram Como vão conjugar começar, participar de? l) Qual é a função do presente do indicativo m) Qual é a função do pretérito perfeito n) As preposições 1-Sou doutor em Linguística. 2- Sou doutor em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística - O que vocês notaram Em significa em (francês) Em + a/o = na/no o) Numero (singular/plural) 1-Publicou números especiais 2- Publicou diversos livros, dentre os quais 3- Elas são as profissionais da língua. Estas frases estão no singular ou plural? como vocês sabem? O plural das palavras terminadas por a/o é as/os ----- o plural das palavras terminadas por L é “is” Escrevam os elementos destacando nessas frases no plural 1-Tenho o manual de português. 2- O amigo fiel 3- o dia é especial 4- Estudamos o gênero textual.	
V. Leitura. Discuta com os colegas: Explícita a estrutura da ideia da autora. Quais são?	O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto
a) De que trata o texto? b) Quem fala nesse texto? c) Qual é a sua profissão? d) Onde ele trabalha? e) Quais são as qualidades dele? f) Por que razões ele criou esse	

currículo? g) Qual é a sua expectativa relativa à criação desse currículo?	
VI. Falando a língua • Algumas expressões a) Qual é o seu nome? Como se chama? Meu nome é..... Chamo-me..... b) Que idade tem? Tenho.... c) Qual nível possui? -Possuo uma graduação em letras Elle est titulaire d'une Licence en lettre d) Qual é a sua profissão? Em que área você atua?	
Sou professor / Atuo na área de ensino Je suis professeur / J'exerce dans le domaine de l'enseignement e) Qual é a sua proficiência? - Tenho experiência na área de Linguística J'ai de l'expérience dans le domaine de linguistique e) Qual o seu interesse? Busco discutir as práticas de linguagem J'envisage discuter les pratiques de langage f) O que você gosta? Gosto de....	
Falamos português Faça a sua apresentação dando o seu nome. 2.Qual é a sua profissão, a sua proficiência? o seu endereço? Onde você mora, em que área você atua, o seu interesse e o que você gosta.	
V. Compreensão intercultural 1.O que você notou relativamente ao site onde encontrámos o Currículo Lattes? 2. Será que existe este sistema em Costa do Marfim?	
O que é um currículo Lattes e qual a sua importância? Apresentação do site e como fazer cadastro: http://lattes.cnpq.br/ Apresentar de novo o currículo da profa. para explicação melhor e mostrar onde fica o link depois de criar e como imprimir. VI. Produzindo um texto Crie um Currículo Lattes no site: http://lattes.cnpq.br/ (Para fazer em casa e cada um vai me enviar o link do currículo que criou)	

Aula 3: Blog	
II. Perguntas antes a leitura do texto g) Ao ver esta página, o que ela lhe parece? h) Você já ouviu falar de um blog? i) Quais são os diferentes elementos inscritos nessa página? j) que você sabe sobre um blog? k) Você tem um blog? l) Como se cria um blog? m) Qual o objetivo de se criar um blog? n) O que podemos fazer com um blog?	Ativar o conhecimento o prévio sobre o gênero discursivo que será trabalhado.
II. Preparando-se para a leitura ao criar um blog, no início, o que vai fazer para a gente te conhecer?	Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento o prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais adiante com as do texto (SCHLATTER, 2009, p. 17)
III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. Este texto é um blog: p) Como você sabe? Margarete Schlatter (2009, p. 17) q) Em que página podemos criar um blog? r) Quais são os diferentes tipos de blog? s) Qual tipo é esse blog? t) Em que página esse blog foi criado? Como você sabe? u) Quais são os elementos da página que revelam isso? v) Como é a estrutura do texto?	“Tratar da interlocução no texto e das representações es vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando” (SCHLATTER, 2009, p. 17).
VI. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. (a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas locais. (b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário. https://mundoeducacao.uol.com.br/gramatica/um-estudo-acerca-dospronomes-este-esse-aquele.htm expliquei por meio desse link o uso dos pronomes este/esta/isto; esse/essa/isso; aquele/aquela/aquilo o verbo vir no pretérito perfeito	“O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues” (SCHLATTER, 2009, p. 17).
V. Leitura. Discuta com os colegas: Explicita a estrutura da ideia da autora. Quais são?	O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto

h) De que trata o texto? i) Quem fala nesse texto? j) Qual é a sua profissão? k) Onde ela trabalha? l) Quais são as qualidades dela? m) Por que razões ela criou esse blog? n) Qual é a sua expectativa relativa à criação desse blog? VI. Falando a língua Faça a sua apresentação ao seu colega, respondendo a estas perguntas: qual é o seu nome? Onde você mora? qual é a sua idade? Qual é a sua profissão? Porque você estuda português? V. Produzindo um texto Crie um blog e faça uma apresentação Falando das suas qualidades e o objetivo da criação desse blog.	
VI. Veja a página do segundo texto.: biografia e artigo (num blog) a) Diga em função da página, que tipo de texto é esse? b) Esse tipo de texto é um blog, como você sabe? c) Será que tem uma diferença com o primeiro texto que vimos? d) Quais as diferenças? e) Isso é um blog acadêmico ou científico. Como você sabe? f) Em que página foi criado esse blog? g) Segundo você qual pode ser o objetivo daquela instituição criando um blog? h) Esse blog é um artigo. Como você sabe? i) O que é um artigo?	Relembrar os alunos sobre as características de um blog. E também atrair a sua atenção sobre os diferentes tipos de blog e seu objetivo. Conhecer os diferentes elementos que compõem uma produção científica em saber as referências bibliográfica, nome do autor; a data de publicação; o autor e a auditora.
VII. Leia o texto	
VIII. Compreensão a) Marque as palavras chaves do texto e faça a tradução. Pode usar o dicionário no caso for necessário	Levar os alunos a usar o dicionário
X. Leia e responde às perguntas a) Qual é o título do texto? b) Onde ele foi publicado? c) Na sua opinião, qual será o assunto do texto? d) que esta mulher representa por Brasil?	

e) Qual é o lugar da mulher na sociedade brasileira? E no seu país? f) Como chamamos o gênero textual que conta os dados de uma pessoa? g) Como esse tipo de texto é organizado? h) Qual é a utilidade de uma biografia?	
XI. Reflexão linguística Nesse texto há verbos conjugados no Pretérito Perfeito do Indicativo. Converse com um colega e tente encontrar a regra geral para a formação desse tempo verbal. Para isso, primeiramente, classifique esses verbos nas três colunas do quadro a seguir: Verbo em AR Verbo em IR Verbo em ER Leia essas frases e diga as diferenças entre essas ações. Qual é o tempo de cada frase? 1. Enedina Alves Marques (1913-1981) foi a primeira mulher a se formar em engenharia no estado do Paraná e a primeira engenheira negra do Brasil. 2. Ainda na infância, ajudava a mãe nas tarefas domésticas na casa do militar e intelectual republicano Domingos Nascimento, em troca de instrução educacional. 3. Enérgica e rigorosa, impunha-se sempre, pois além de ser mulher era negra, trabalhando em um ambiente majoritariamente ocupado por homens. Qual é a função do pretérito perfeito e pretérito imperfeito? 3. Mas tudo isso não fez com que ela desistisse. Em que tempo e modo é essa frase (3)? Qual a função do subjuntivo desistisse tu desistisses ele/ela desistisse nós desistíssemos vós desistísseis eles/elas desistissem https://pt.bab.la/verbo/portugues/desistir/conjunções Contudo: Indica oposição ou limitação; mas, porém, no entanto, todavia: o artista convenceu sua plateia, contudo não foi bem aceito pela crítica. https://www.dicio.com.br/contudo/	
X. Leia e Responda as perguntas relendo o texto no caso for necessário b) Como Enedina teve acesso à Educação na sua infância	

e adolescência? c) Antes de ser engenheira, qual foi a profissão dela? Em que cidades ela exerceu esse trabalho? d) Onde ela estudou o curso de pré-engenharia? e) Será que teve filho? Foi casada? Como ela faleceu? g) Como foi o percurso de Enedina? Justifique a sua resposta h) como podemos qualifica essa mulher	
XII. Habilidades interculturais Discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade brasileira no período antigo e na atualidade/ Falar também se tiver discriminação entre as negras e brancas na sociedade brasileira moderna. (vou destaca também o fato de que aqui no Brasil, a gente quando se trata de fazer um cadastro seja no domínio acadêmico ou no hospital a gente vai pedi somente o nome da mãe). Isso pode ser uma maneira de lutar contra essa discriminação. Isso não existe em Costa do Marfim. Procurar também o lugar da mulher marfinense na sociedade marfinense. XIII. Produção escrita Assistam a esse vídeo sobre como fazer pesquisa. Isso poderia de ajudar na sua pesquisa na internet sobre “uma das mulheres que marcaram a história da Costa do Marfim”. Digam em comentário o que vocês notaram e também coloquem as suas preocupações relativamente à isso. https://www.youtube.com/watch?v=520HuavLMpU&fbclid=IwAR1eVyPZ4RqKeaSkp854k7o56aRbSkJR2e7q8H046pWW8RkELAvp5S-yqtY Faça a biografia de uma pessoa famosa da Costa do Marfim que você conhece. Apresente-a aos seus amigos. Considerando que isso seria publicado no blog da Universidade, leve em conta referências bibliográficas e depois publique no seu blog pessoal que criou durante uma das aulas passadas.	
Para além da sala de aula Interessado em conhecer sobre a cultura brasileira. Segue o link de um artigo relativo à isso. https://www.encontro2012.historiaoral.org.br/resources/analysis/3/1338343549_ARQUIVO_ARTIGO_TRAJETORIADAMULHERNAHIST_BRASIL.pdf?fbclid=IwAR0dS-6iFrQWxHcJ3oHMyZL9uC861PepduMFUgdNrtlehbyY-3reAYVxa1l Acesso em: 07/05/2021 Autoavaliação (Margarete Schlatter, 2009, p. 19)	

(a) O que aprendi sobre • textos relativos à identidade, quer uma apresentação, biografia e procuração. • leitura em português: • a minha realidade: • a realidade de outros lugares: • a língua portuguesa: • outros: (b) O que eu ainda gostaria de aprender sobre esse tema: LINK para a autoavaliação https://docs.google.com/forms/d/1zwaob_rrJ25pxeNYoy_DvnX0wXfnMEHnXF6NeHMstkM/edit	

Segunda parte das atividades com o Grupo I

Plano

Tema: A vida académica

Título: Pesquisa científica

Gêneros: dois vídeos “se liga na pesquisa” e “Se liga nas oportunidades de intercâmbio” e um projeto de pesquisa

Habilidades comunicativas: Ler, escrever e falar em português. Saber realizar um vídeo ao vivo via facebook. Isto quer dizer que saber como, porque, para que e para quem realizá-la. Saber elaborar um projeto de pesquisa. Saber mais sobre uma pesquisa e saber fazer. Saber como e porque elaborar um projeto de pesquisa.

Habilidades linguísticas:

Habilidades culturais: Conhecer mais sobre o funcionamento e as oportunidades que oferecem os sistemas académicos brasileiro e marfinense. Saber mais sobre os contextos multilíngues e de ensino da África do Sul e de Costa do Marfim.

Quadro: Roteiro da atividade

Assista este vídeo: se liga na pesquisa <https://www.youtube.com/watch?v=zBnnQKMi1xQ&list=PLE-nlo3UNqX1rze02GwldtQBQPbvTgGf&index=3>

De que trata esse vídeo?

Quem divulgou

Porque e para quem?

O que significa UFPI?

O que significa calouro?

Para fazer pesquisa, qual o primeiro passo segundo esse vídeo?

Quais são os diferentes programas de bolsa citados?

Assista este vídeo: Se liga nas oportunidades de intercambio <https://www.youtube.com/watch?v=SPkldrUs7GM&list=PLE-nlo3UNqX1rze02GwldtQBQPbvTgGf&index=2>

De que trata esse vídeo?

Quem divulgou

Porquê e para quem?

O que significa uma oportunidade de intercambio segundo você?

O que significa um convênio?

Quais são os diferentes programas de bolsas (intercâmbio)?

Quantas vezes é divulgado cada programa de bolsa?

Habilidades interculturais

como um novo aluno na sua universidade poderia ter acesso às informações?

será que a sua universidade tem uma página youtube?

Quais são os diferentes programas de bolsa da sua universidade?

Quais são os programas de bolsa de intercâmbio da sua universidade?

NB: Cada um vai procurar mais informações relativamente à essas perguntas e levá-los no próximo encontro.

Falando português

Faça a sua pesquisa e apresente os diferentes programas de pesquisa e de bolsa da sua universidade e especificamente do seu departamento aos seus colegas num vídeo e vai baixar via youtube (para próxima semana). / Para amanhã: faça um vídeo ao vivo via seu blog no qual vai apresentar o produto que quiser (Título, objetivo (porque, público alvo (para quem)

Preparando para ler um texto (projeto de pesquisa)

Num dos vídeos que assistimos, ouvimos falar de pesquisa.

Segundo você, o que significa pesquisar? o que é uma pesquisa científica?

Depois das diferentes respostas, vamos assistir de um vídeo sobre « O que é pesquisa científica »:

Agora, diga o que é uma pesquisa científica?

Segundo você, qual é a finalidade de uma pesquisa científica?

Quais são os diferentes tipos de trabalhos científicos?

Que tipo de trabalho científico você já leu?

Que tipo de trabalho científico você já elaborou?

Assista a este vídeo e diga o que notou

https://www.youtube.com/watch?v=swgrjil_GWM

Compreensão do gênero (projeto de pesquisa)

https://drive.google.com/file/d/1hhOWGyDp4ilvxQVF7QFpdfU1_P2wkHr4/view

Que tipo de texto é esse? Como você sabe?

Quais são os diferentes elementos que compõem esse texto?

Quem escreveu este texto? Para quem? E porquê?

Como você sabe?

A partir de que elementos podemos saber que se trata de um trabalho científico?

Compreensão do texto (projeto de pesquisa)

Cada um vai ler o texto em casa tentando entender:

https://drive.google.com/file/d/1hhOWGyDp4ilvxQVF7QFpdfU1_P2wkHr4/view

Nesse sentido cada um vai destacar e me enviar por WhatsApp os pontos gramaticais que não conseguiu entender antes da próxima aula.

Habilidades linguísticas

Apresentação do problema da pesquisa

A/ Explicação de algumas palavras

Você já leu o texto: diga-me quais as palavras que não entendeu e porquê?

O que significa os elementos seguintes?

conceitos epistemológicos tradicionais:

biografias linguísticas

constituição nacional pós-*apartheid*

língua materna

línguas oficiais

políticas

letramento

Ideologia

O uso do presente progressivo em português brasileiro:

Os brasileiros gostam muito de usar o presente progressivo mesmo falando do presente que pode não significa ação que está acontecendo no momento em que falamos mas um costume. Por exemplo: O novo momento global de movimentos migratórios, avanços tecnológicos e rompimento de barreiras culturais e comerciais no qual estamos inseridos está rompendo com

conceitos epistemológicos tradicionais e exigindo novas formas de construção de conhecimento diante da complexidade do novo cenário mundial.

Em português de Portugal se diz está a romper

Compreensão do texto respondendo às perguntas

Apresentação do problema da pesquisa

Explique sobre o que entendeu do texto? O que você acha do texto?

Como é estruturado a forma do texto?

Como é estruturado o conteúdo do texto? O que você acha?

Como o autor cita as referências? Porque? E como você sabe?

De que trata o texto? Se tivesse dado um título a essa parte, que título daria? Porque?

Porque você acha que o texto trata disso?

Como foi a situação de ensino antes? E porquê? Que políticas foi tomada? Para quem? Para que? O que influenciou essa tomada de decisão? Porque? O que você acha?

Qual o problema?

Vc acha isso como um problema? Porque?

Vamos fazer por cada parte

Habilidades interculturais (em função do assunto do texto)

O que você acha da situação da África do Sul? Quais as políticas que foram implantadas em Costa do Marfim? Como é a situação de Costa do Marfim relativo ao ensino das línguas estrangeiras? Quais os lugares das línguas locais em Costa do Marfim? Qual é a língua oficial da Costa do Marfim? Porque? O que você acha sobre a situação do país? Será que Costa do Marfim é um país multilíngue? Porque? Quais as práticas de linguagem que se faz aí? Quais pode ser o desafio para o ensino?

Um trabalho científico se faz com base de norma, no Brasil é os TCC se fazem com base a norma ABNT, como se faz em Costa do Marfim?

XV. Para além da sala de aula

XIV. Autoavaliação (Margarete Schlatter, 2009, p. 19)

(a) O que aprendi sobre

- textos relativo à:
- leitura em português:
- a minha realidade:
- a realidade de outros lugares:
- a língua portuguesa:
- outros:

(b) O que eu ainda gostaria de aprender sobre esse tema:

Segunda sessão: alfabetizando e letrando com o Grupo 2 (Parte 1)

(Destaco que a primeira sessão da aula foi sobre a alfabetização e não elaborei roteiro por isso)

Plano das atividades (primeira e segunda sessão)

- **Tema:** Identidade

- **Gênero:** Vídeo e slides sobre o alfabeto português, vídeos em português brasileiros para se acostumar ao sotaque de português, perfil pessoal, um currículo lattes, um blog pessoal e vídeo da profa. Marcia sobre aula de português para estrangeiros.

- **Conteúdos:** textos escritos e vídeo tais como: perfil pessoal <https://slb.dating/pt-br/profile/kauanpere1/> Acesso em: 14-04-2021 <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4700679E3> ; Currículo Lattes <https://catimiranda.wordpress.com/apresentacao-pessoal-e-do-blog/> (Clicar sobre mim para ver a apresentação) Acesso em 30-01-2021; e vídeo da profa. Marcia sobre aula de português para estrangeiros <https://www.youtube.com/watch?v=9uo8tPsRk24>

- **Habilidades comunicativas** (relativas aos textos): ler, escrever, produzir textos num blog. Criar perfil pessoal num site de relacionamento, um currículo e um blog. Capacidade de interagir e diferenciar as situações de comunicação. Reconhecer as situações de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, ou seja, identificar de que gênero se trata). Compreender informações sobre perfil pessoal, um currículo e um blog. Saber os diferentes tipos de perfis que são: perfil pessoal e perfil profissional. Conhecer mais o objetivo de cada um. Produzir um perfil, um currículo e um blog usando recursos estudados para um perfil pessoal, um currículo, e apresentação pessoal. Perceber a importância de um currículo para a sua carreira, os diferentes dados necessários para sua emissão e ser capaz de redigir um currículo. Capacidade de se apresentar. Capacidade de realizar um vídeo com objetivo bem definido e abaixá-lo via youtube. Conhecer as regras, utilidades e vantagens de realizar e publicar vídeo via youtube.

- **Habilidades interculturais:** Saber mais sobre a sociedade brasileira e notar as semelhança e diferença com a sociedade Marfinense a respeito o tipo de linguagem mais usado com uma pessoa desconhecida. Saber mais sobre a sociedade brasileira relativamente à identificação baseada na questão racial, saber porque e notar as semelhanças e diferença com a sociedade Marfinense. Conhecer a utilidade do sistema de currículo lattes no Brasil.

- **Habilidades linguística** :Saber mais sobre o alfabeto português; a fonética e a fonologia da língua portuguesa; os vogais nasais; os artigos definidos e indefinidos; os gêneros masculino e feminino. Saber conjugar os verbos no Presente do modo Indicativo; no pretérito perfeito; e saber mais sobre o uso dos pronomes pessoais e o vocabulário.

Roteiro da parte 1: aula sobre o perfil pessoal

Atividade 1 / Parte 1	Comentário
I. Perguntas antes a leitura do texto https://slb.dating/pt-br/profile/kauanpere1/ Acesso em: 14-04-2021 a) Ao ver esta página, o que ela lhe parece? b) Você já ouviu falar de um site de relacionamento? c) Quais são os diferentes elementos inscritos num site de relacionamento? d) que você sabe sobre um site de relacionamento? e) Você se cadastrou num site de relacionamento? f) Como se cria? g) Qual o objetivo de tal site? h) Quais são os sites de relacionamento que você conhece? O que podemos fazer com um este site?	Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo que será trabalhado.

II. Preparando-se para a leitura Ao criar um perfil, no início, o que vai fazer para a gente te conhecer? III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. Este texto é um perfil: a) Como você sabe? Margarete Schlatter (2009, p. 17) b) Em que página podemos criar um perfil? c) Quais são os diferentes tipos de perfil? d) Qual tipo é esse? e) Em que página esse perfil foi criado? Como você sabe? f) Quais são os elementos da página que revelam isso? Como é a estrutura do texto?	Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais adiante com as do texto. SCHLATTER Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 17, jan/abr, 2009.) Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando (SCHLATTER, 2009, p. 17).
VI. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. (a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas locais. (b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário. c) Segue abaixo a lista e conjugação no presente do indicativo dos verbos usados no texto: Trabalhar: Eu trabalho – tu trabalhas – ele/ela/você trabalha – nós trabalhamos – vós trabalhais – eles/elas/vocês trabalham Gostar de: eu gosto de – tu gostas dele/ela/você gosta de – nós gostamos de – vós gostais – eles/elas/vocês gostam de Exercer: exerço – exerças – exerça – exerçamos – Exerçais – exerçam. Ser: Eu sou- tu es – ele/ela/ você é – nós somos – Vos sois – eles / elas são Ir: vou – vais – vá -vamos- vais – vão Vir: venho – vens – vem – vemos - vêm NB: se emprega você na terceira pessoa mas indica a segunda pessoa, quer pode substitui tu Leia as conjugações e destaque as frases desse texto que comportam esses verbos. d) os verbos que terminam em AR são os verbos do primeiro grupo. Esses verbos em AR acima conjugados são verbos regulares. Diga o que você notou relativo à conjugação deles. E estabeleça uma regra para a conjugação dos verbos regulares dos primeiros grupos no presente do indicativo.	O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues (SCHLATTER, 2009, p. 17).
e) o que você notou relativo às conjugações dos verbos ser, ir e vir? Será que são verbos regulares ou irregulares? Justifique a sua	

resposta.

f) baseando- se nessas diferentes conjugações, relacione os pronomes pessoais portugueses àqueles do francês no quadro abaixo:

Português Francês

Português	Francês
Eu	
Tu	
Ele/ela/ você	
Nos	
Vos	
Ele/ela/você	

h) Qual é a função do presente do indicativo

V. Leitura. Discuta com os colegas:
Explicita a estrutura da ideia da autora. Quais são?

O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto

a) De que trata o texto?
b) Quem fala nesse texto?
c) Qual é o nome da pessoa?
d) Qual é o gênero daquela pessoa?
e) Qual é o seu sexo?
f) O que ela busca?
g) Qual é a sua idade?
Commenté [H9]: Para exprimir um estado atual. A
facto
atual. Um costume.
Commenté [H10]: No primeiro, ela cumprimentou, em
seguida, fez a sua apresentação falando do seu
perfil; e na
terceira parte, ela falou das razões que levaram a
criação
desse blog6
h) Por que razões ela criou esse perfil?
i) Qual é a sua expectativa relativa à criação
desse perfil?
j) De onde ela vem? De que país ela vem?
Qual é a nacionalidade dela?
k) Qual é a cidade dela? Qual a cidade de
origem?
l) Qual é a cor do seu cabelo?
m) Qual é a cor dos seus olhos?
n) Qual é a cor da sua pele?
o) Qual é o tipo de corpo dela?
p) Qual é a altura dela?
q) Qual é a raça dela?
r) Qual é o signo dela?
s) Qual é a altura dela?
t) Qual é o humor dela?
u) Qual é a personalidade dela?
v) Qual é o nível de educação dela?
w) Quais são os hobbies dela?

x) Qual é o animal favorita dela?	
Falando português Escolhe seja a coluna A ou B e falar com o seu colega A a) Qual é o seu nome? b) O que você busca? c) Qual é a sua idade? d) Por que razões você aprende português? e) Qual é a sua expectativa relativa ao português? f) De onde você vem? De que país você vem? Qual é a sua nacionalidade? g) Qual é a sua cidade de origem? h) Qual é a sua personalidade? i) Qual é o seu nível de educação? j) Quais são os seus hobbies? k) Qual é o seu animal favorito? Relação intercultural No Brasil a identidade é baseada na questão racial, mesmo nos cartões de identidade se menciona: cor de pele, cor (Isso é devido à uma questão racial). Este tipo de perguntas forma usadas pelos colonizadores no objetivo de identificar os indígenas e até hoje permanece. Como é no caso da Costa do Marfim Produzindo em português Crie um perfil no site https://slb.dating/ptbr/register/ seguida as instruções e mande-me o link (trabalho de casa)	B a) Meu nome é b) Busco.... c) Tenho...idade d) Eu aprendo português para... e) A minha expectativa é... f) Venho de.... / Sou marfinense g) A minha cidade de origem é..... h) Sou i) Meu nível é..... j) Meus hobbies são k) O meu animal favorito é.....

Roteiro da parte 2: aula sobre o currículo lattes

Atividade 1 / Parte 2	Comentário
II. Perguntas antes a leitura do texto j) Ao ver esta página, o que ela lhe parece? k) Você já ouviu falar de um sistema desse tipo ?	Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo que será trabalhado
l) Qual é a diferença com o site que vimos na aula passada? m) A que tipo de texto parece? n) Qual é a diferença entre o perfil que vimos na aula passada e este perfil? o) Como chamamos este tipo de perfil?	
II.Preparando-se para a leitura O que você precisa para criar um currículo?	Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais

	adiante com as do texto. SCHLATTER Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 17, jan/abr, 2009.)
III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. Este texto é um Currículo: i) Como você sabe? Margarete Schlatter (2009, p. 17) j) Que tipo de currículo é esse? k) Que tipo de currículo você conhece? l) Qual a diferença? m) Quais são os diferentes elementos inscritos nessa página? n) que você sabe sobre um currículo? o) Você tem um currículo? p) Como se cria um currículo? q) Qual o objetivo de se criar um currículo? r) O que podemos fazer com um currículo? s) Como é a estrutura do texto?	Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando. Margarete Schlatter (2009, p. 17)
IV. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. (a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas locais. (b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário. c) Segue abaixo a lista e conjugação no presente do indicativo dos verbos usados no texto: pronomes pessoas Eu = Je Tu = Tu Você = Tu Ele/ Ela = Il/ elle Nos = nous Vos = vous Eles/Elas = Ils/ Elles Vocês = vous NB : ele/ela/Você ont les mêmes Terminaisons Eles/elas/vocês ont les mêmes terminaisons Atuar: atuo – atuas – atua – atuamos – atuam Buscar: Busco – buscas – buscamos – buscam	O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues (Schlatter, 2009, p. 17).
Trabalhar: Eu trabalho – tu trabalhas –	

ele/ela/você trabalha – nos trabalhamos – vos trabalhais – eles/elas/vocês trabalham Gostar: gosto – gostas – gosta – gostamos – gostam Ser: Eu sou- tu es – ele/ela/ você é – nos somos – vos sois – eles / elas são Ter: tenho – tem – tens – temos – têm NB: Ter e ser são verbos irregulares Discutir: discuto – discutes – discutimos – Discutem Discutir é um verbo do 2º grupo IR O que você nota na terminação dos verbos em IR? Exercer: exerço – exerces – exerce – exercemos – exercem. Exercer é um verbo do 3º grupo ER O que você nota na terminação dos verbos em ER? NB: se emprega você na terceira pessoa mas indica a segunda pessoa, quer dizer pode substituir tu) baseando- se nessas diferentes conjugações, relacione os pronomes pessoais portugueses àqueles do francês no quadro abaixo: Português Francês Eu Tu Ele/ela/ você Nos Vos Ele/ela/você t) Qual é a função do presente do Leia as conjugações e destaque as frases desse texto que comportam esses verbos. d) os verbos que terminam em AR são os verbos do primeiro grupo.	
V. Leitura. Discuta com os colegas: Explicita a estrutura da ideia da autora. Quais são?	O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto
y) De que trata o texto? z) Quem fala nesse texto? aa) Qual é a sua profissão? bb) Onde ela trabalha? cc) Quais são as qualidades dela? dd) Por que razões ela criou esse Currículo? ee) Qual é a sua expectativa relativa à criação desse currículo?	
VI. Falando a língua • Algumas expressões a) Qual é o seu nome? Como se chama?	

Meu nome é..... Chamo-me..... b) Que idade tem? Tenho.... c) Qual nível possui? -Possuo uma graduação em letras Elle est titulaire d'une Licence en lettre d) Qual é a sua profissão? Em que área você atua? - Sou professor / Atuo na área de ensino Je suis professeur / J'exerce dans le domaine de l'enseignement e) Qual é a sua proficiência? - Tenho experiência na área de Linguística J'ai de l'expérience dans le domaine de linguistique e) Qual o seu interesse? Busco discutir as práticas de linguagem J'envisage discuter les pratiques de langage f) O que você gosta? Gosto de.... Falamos português Relacione com seu colega as expressões de A com B A 1.Qual é o seu nome? Solete o seu nome. 2.Qual é a sua profissão? 3. Qual é a sua proficiência? 4.Qual é o seu endereço? Onde você mora? 5. Em que área você atua? 6.Qual é o seu interesse? 7. O que você gosta?	
V. Compreensão intercultural 1.O que você notou relativamente ao site onde encontrámos o Currículo Lattes? 2. Será que existe este sistema em Costa do Marfim? O que é um currículo Lattes e qual a sua importância?	
Apresentação do site e como fazer cadastro: http://lattes.cnpq.br/ Apresentar de novo o currículo da profa. para explicação melhor e mostrar onde fica o link depois de criar e como imprimir. VI. Produzindo um texto Crie um currículo Lattes no site: http://lattes.cnpq.br/ (Para fazer em casa e cada um vai me enviar o link do currículo que criou)	

Roteiro da parte 3

III. Perguntas antes a leitura do texto p) Ao ver esta página, o que ela lhe parece? Qual é a diferença com o texto que vimos na aula passada? q) Você já ouviu falar de um blog? r) Quais são os diferentes elementos inscritos nessa página? s) que você sabe sobre um blog? t) Você tem um blog? u) Como se cria um blog? v) Qual o objetivo de se criar um blog? w) O que podemos fazer com um blog?	Ativar o conhecimento prévio sobre o gênero discursivo que será trabalhado.
I. Preparando-se para a leitura Ao criar um blog, no início, o que vai fazer para a gente te conhecer?	Esta atividade tem como objetivo ativar o conhecimento prévio sobre o tema tratado no texto. As perspectivas dos alunos poderão ser contrastadas mais adiante com as do texto. SCHLATTER Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. Calidoscópio. Vol. 7, n. 1, p. 17, jan/abr, 2009.)
III. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. Este texto é um blog: u) Como você sabe? Margarete Schlatter (2009, p. 17) v) Em que página podemos criar um blog? w) Quais são os diferentes tipos de blog? x) Qual tipo é esse blog? y) Em que página esse blog foi criado? Como você sabe? z) Quais são os elementos da página que revelam isso? aa) Como é a estrutura do texto?	Tratar da interlocução no texto e das representações vinculadas aos participantes da situação de comunicação em foco é uma forma de promover a reflexão sobre o lugar que o educando ocupa na sociedade, se está incluído ou excluído das práticas sociais e culturais que está analisando. Margarete Schlatter (2009, p. 17)
IV. Leitura. Reúna-se com um colega, e respondam as perguntas abaixo. (a) Marque no texto as palavras que vocês conhecem e as que podem inferir a partir da semelhança com o francês e com suas línguas locais. (b) as palavras chaves com a sua tradução. Use o dicionário se necessário. c) Segue abaixo a lista e conjugação no presente do indicativo dos verbos usados no texto: Ser: Eu sou- tu es – ele/ela/ você é – nós somos – Vos sois – eles / elas são Trabalhar: Eu trabalho – tu trabalhas – ele/ela/você trabalha – nos trabalhamos – vos trabalhais – eles/elas/vocês trabalham Gostar de: eu gosto de – tu gostas dele/ela/você gosta de – nós gostamos de – vos gostais – eles/elas/vocês gostam de	O objetivo aqui é trabalhar alguns recursos linguísticos chaves para a compreensão do texto. A partir das palavras que eles já conhecem e podem inferir e, com base na busca pelo significado de palavras novas, espera-se que os alunos, com o auxílio das imagens, possam compreender os argumentos usados para persuadir o público-alvo. Dependendo do contexto de ensino, essa atividade também pode ter como objetivo criar a oportunidade para o uso de dicionários bilíngues. Margarete Schlatter (2009, p. 17)

Exercer: exerço – exerças – exerça – exerçamos
– Exerçais – exerçam.

Ir : vou – vais – vá -vamos- vais - vão

NB: se emprega você na terceira pessoa mas indica a segunda pessoa, quer pode substitui tu
Leia as conjugações e destaque as frases desse texto que comportam esses verbos.

d) os verbos que terminam em AR são os verbos do primeiro grupo. Esses verbos em AR acima conjugados são verbos regulares.

Diga o que você notou relativo à conjugação deles. E estabeleça uma regra para a conjugação dos verbos regulares dos primeiros grupos no presente do indicativo.

e) o que você notou relativo às conjugações dos verbos ser e ir? será que são verbos regulares ou irregulares? Justifique a sua resposta.

f) baseando- se nessas diferentes conjugações, relacione os pronomes pessoais portugueses àqueles do francês no quadro abaixo:

Português	Francês
Eu	
Tu	
Ele/ela/ você	
Nos	
Vos	
Ele/ela/você	

b) Qual é a função do presente do indicativo

V. Leitura. Discuta com os colegas:
Explicita a estrutura da ideia da autora.

- f) De que trata o texto?
- g) Quem fala nesse texto?
- h) Qual é a sua profissão?
- i) Onde ela trabalha?
- j) Quais são as qualidades dela?
- k) Por que razões ela criou esse blog?
- l) Qual é a sua expectativa relativa à criação, desse blog?

O objetivo aqui é aprofundar a compreensão do texto

VI. Falando a língua

✓ Algumas expressões

Sejam todos (as) bem-vindos (as)!

-Soyez les bienvenu(e)s

Saudações

Formais

-Bom dia

-Boa tarde

-Boa noite

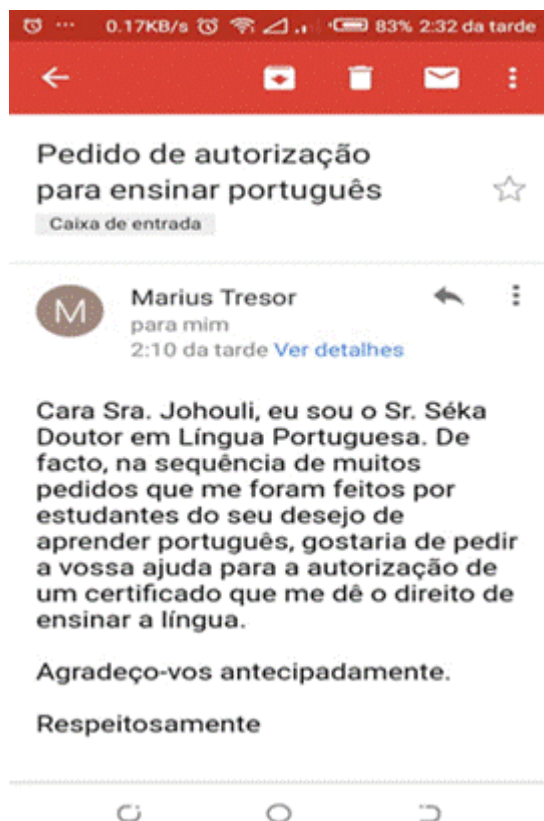
informais

-Olá -Beleza (blz) -Oi! -E aí cara! • Faça a sua apresentação ao seu colega, respondendo a estas perguntas: qual é o seu nome? Onde você mora? qual é a sua idade? Qual é a sua profissão? Porque você estuda português? • Faça um vídeo de 10 min se apresentando (fale do seu nome, profissão, o lugar onde mora, seus gostos...) e mande este vídeo no grupo facebook (Trabalho assíncrono)	
V. Produzindo um texto (Cada um vai me enviar o link do blog criado através do facebook. Vou mostrar para ele como fazer) • Crie um blog e faça uma apresentação falando das suas qualidades e o objetivo da criação desse blog. https://www.youtube.com/watch?v=9uo8tPsRk24 Assistir assíncronica Diga qual é De que trata esse vídeo? Quem fala Para quem fala Onde foi publicado Porque fez este vídeo Quanto tempo faz este vídeo? Porque fez este tempo? Quais as características deste vídeo? Trabalho de tradução Trabalho linguístico: vocabulário conjugação Conhecimento do conteúdo De que trata o vídeo: como facilitar a conversa no primeiro dia com um brasileiro que não conhece Habilidade intercultural Como é no caso da Costa do Marfim, como quebrar o gelo com pessoa que não conhece? Leitura	

Produção Mostrar como baixar vídeo no youtube (alguns poderiam fazer isso para ganhar dinheiro e se fazer conhecer) Cada um vai baixar vídeo tendo um tema, uma mensagem, um objetivo bem claro, um publico alvo (em português). Por exemplo poderia ensinar um aspecto de português que ele entendeu para marfinenses (em francês / português). Porque a melhora maneira de aprender é ensinar. Depois vão me enviar o link do vídeo para eu publicar no grupo Elaborando essa atividade estou procurando levar os alunos conseguirem conversar em português e também usar o youtube para ganhar dinheiro	
XIII. Para além da sala de aula Interessado em conhecer sobre a identidade brasileira. Segue o link de um vídeo relativo a isso. https://www.youtube.com/watch?v=0v583AWWIHw (Vídeo que vais ser interpretado no final das atividades) XIV. Autoavaliação (Margarete Schlatter, 2009, p. 19) LINK GOOGLE FORM: https://docs.google.com/forms/d/1Zs1lfxIEeAo_aonsNyMHYTswa88rvv8-iwXHkt4bkuk/edit (a) O que aprendi sobre • textos relativos à identidade, quer um perfil pessoal, um currículo lattes, uma apresentação num blog, o vídeo da profa. Marcia • leitura em português: • a minha realidade: • a realidade de outros lugares: • a língua portuguesa: • outros: (b) O que eu ainda gostaria de aprender sobre esse tema: Atividade 2: Tema:	

ANEXO 8 – ALGUMAS PRODUÇÕES ESCRITAS DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS

Imagens: E-mail formal elaborado pelos alunos





Fonte: Acervo da autora

Imagens: Trabalhos dos alunos sobre a redação de um e-mail



Johouli Armel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>

A procurar de orientadora pedagógica

2 mensagens

Djenaba KA <djenyroxane123@gmail.com>
Para: johouli91@gmail.com

26 de abril de 2021 23:28

Boa noite Senhora Johouli

Prezada sra Armel,
Meu nome é Djenaba Ka, Estudante na faculdade de Letras - Português, na universidade Félix Houphouët Boigny em Costa de Marfim. Tive seu e-mail por sugestão da Senhora.
Sou em ano de mestrado 1, durante o período do curso universitário, pude observar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes que aprendem o português como língua estrangeira. Por isso, preciso de uma orientadora para darmos seguimento no processo.
O tema do meu trabalho é: As Expressões Idiomáticas, um meio eficaz para a aprendizagem da língua portuguesa.
Ciente de que posso aprender mais com a sua experiência no ensino aprendizagem do Português Língua Estrangeira. Venho neste caso, solicitá-la para ser a minha orientadora.
Estou a disposição para qualquer informação .
Cordialmente,

Johouli Armel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>
Para: Djenaba KA <djenyroxane123@gmail.com>

27 de abril de 2021 03:44

Boa tarde Djenaba

Aguardo o recebimento.

Fique a aguardar.

Cordialmente,

Senhora Johouli

Doutorante da UFPA e do Programa de Pós-graduação em Linguística - PGLg

(Texto das mensagens anteriores anexado)

Johouli Armel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>

A PROCURA DE UMA TUTORIA

Jão De Deus Gnago <joeognago27@gmail.com>
Para: Johouli Armel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>

23 de abril de 2021 21:1

Boa tarde senhora Johouli,

Meu nome é Jean de Dieu Gnago, eu sou estudante matriculado em mestrado 1 no departamento de Português da Universidade Félix Houphouët Boigny de Côte d'Ivoire.
Sendo uma figura importante na área da educação é sobretudo na pesquisa científica, é com um prazer inestimável que eu permito-me mandar-lhe esse e-mail.
Em efeito, a educação representa uma grande importância para o desenvolvimento de um país. Sendo um estudante brilhante, meu sonho é de participar activamente ao desenvolvimento e pôr meus saberes ao serviço de meu país.
Por isso devo obter uma formação de boa qualidade. Por esse motivo, escolhi a prestigiosa unesc para continuar a minha formação.
Tenho um projeto de estudo e profissional. Minhas pesquisas tem como objetivo principal, desenvolver o mundo da interpretação e tradução trazendo novas ideias e melhorar o programa de formação dos estudantes da minha faculdade adicionando essa matéria.
O tema se intitula: a cultura, um elemento imprescindível no processo da interpretação e tradução.
Naquele momento estou a procura de uma orientadora que irá me guiar e dar-me os elementos necessários para eu obter uma formação de boa qualidade.
Eu conto plenamente com seu apoio para poder efectuar esse projeto.
Por enquanto, aguardando duma resposta favorável da sua parte, receba senhora Johouli meus Respeitosos cumprimentos.

Atentamente

Jean De Dieu Gnago



Johouli Arnel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>

Para pedir um tutor.

4 mensagens

Ruben Konan <konanruben8@gmail.com>
Para: johouli91@gmail.com

23 de abril de 2021 20:09

Prezada senhora Johouli
chamo-me konan Atcheroh príncipe Ruben estudante em licenciatura 2 de português na universidade Félix Houphouët Boigny. Escrevo este Mail para pedir um tutor no Brasil para continuar o meu percurso universitário. Então preciso de sua ajuda e compaixão para ter acesso a uma universidade brasileira. Se a senhora ajuda-me a minha aprendizagem do português vai melhorar mais quero ir até mais.
Agradeço antecipadamente.

Johouli Arnel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>
Para: Ruben Konan <konanruben8@gmail.com>

23 de abril de 2021 20:53

Boa tarde Ruben

Acuso o recebimento.

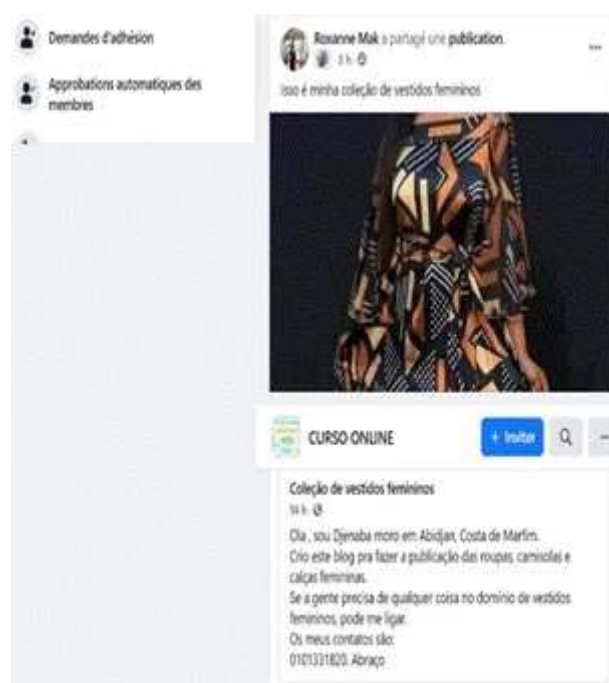
Fique a aguardar.

Cordialmente,

Senhora Johouli
Doutorante da UFHB e do PPGIn da UFSC
[Texto das mensagens anteriores oculto]

Fonte: Acervo da autora

Imagens: blog pessoal dos alunos





Fonte: Acervo da autora

ANEXO 9 – PROJETO DE PESQUISA DA ALUNA Nanci

TRAJETÓRIA DO PROJETO DE PESQUISA

Tema: O tema que escolhi para o meu trabalho é “Que literatura ensinar? proposta de abordagem com vista melhorar o ensino-aprendizagem do ple no DEILA. A minha escolha foi direcionada para esse tema porque a literatura entre todas as matérias que aprendi durante o meu percurso acadêmico é a que preferi porque através da literatura aprendemos facilmente as línguas. As obras literárias nós ajuda viajar de uma civilização a uma outra e facilita nosso aprendizagem das línguas. É então porque estava preocupada ao nível do mini memória que devia escrever em L3 que decidi trabalhar com a estudante em doutoramento Johouli Armel porque primeiro ela dava aulas em linha para ajudar todos os alunos que queriam melhorar-se em português e por seguida porque precisava de sua ajuda para dominar a escrita de um memória.

Quando começamos as aulas em linha aprendemos redigir Currículo, um blog, conhecer qual é a especialidade de um texto científico, ela deu pesquisas a fazer sobre mulheres que marcaram a Costa do Marfim, tivemos tempos de leitura e de escritura para ver minhas dificuldades ao nível da gramática e finalmente, ela me pediu o que pode fazer para mim. Exprimi o meu desejo de aprender as técnicas para escrever o meu memória. Ela queria saber sobre o que queria trabalhar e eu disse que queria trabalhar sobre a literatura mas não tinha um tema específico.

Então começamos a trabalhar para encontrar um tema. Ela me deu documentos que tratavam da literatura escritos por autores como prof Andriza M. Becker, Damiana Maria Carvalho etc para ler e fazer resumos. É a partir da leitura desses documentos que encontramos pouco a pouco os elementos que formaram o tema do meu trabalho. Aprendemos graças ao trabalho de o projeto PPGEL (2017/2018). as diferentes partes de um memória, como é formado uma introdução, o desenvolvimento e a conclusão sem esquecer a bibliografia. Através da leitura dos documentos de autores como Maria Segabinazi e Raquel Sousa da Silva (2015), Cláudio Mello e Silvana Oliveira etc. vimos as dificuldades da literatura ao nível do ensino como são usados mesmos manuais às vezes clássicos apesar das gerações de estudantes que mudam o uso de fragmentos de textos para aulas de literatura, a falta de suficiente tempo para trabalhar a literatura etc. Entendi através de minhas leituras que esses problemas são problemas que existem em muitos países cujo a Costa do Marfim e particularmente no departamento de Português. É então nesse setor isto é o setor do ensino da literatura que decidimos trazer nossas soluções para melhorart o ensino da literatura.



UNIVERSITÉ FÉLIX HOUPHOUËT-BOIGNY

UFR Langues Literaturas e Civilizações
Departamento dos Estudos Ibéricos Latino-Americanos
Ano Letivo: 2021-2022

PRE-PROJETO DE PESQUISA DE MESTRADO

TEMA: Que literatura ensinar? : proposta de abordagem com vista melhorar o ensino-aprendizagem do ple no DEILA

LINHA DE PESQUISA : Políticas linguísticas educativas

NOME COMPLETO DO DISCENTE: Nanci

NOME DO(A) ORIENTADOR(A):

1. PROBLEMÁTICA

O ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras pede um processo de técnicas adequadas para ter sucesso no domínio dessas línguas, isto é ensinar com uma estratégia de ensino. As técnicas de aprendizagem desde muito tempo são diversas e fazem referência às métodos tradicionais como por exemplo aprender uma língua com base da gramática e conjugação e leitura usando apenas os livros didáticos e de exercícios. Mas com a chegada da tecnologia, vemos a abordagem de novas técnicas para aprender uma língua estrangeira. Assim com ELIANA FEITOZA ROZENO (2018), aprendemos novas métodos inovadores no ensino de línguas. Ela propõe principalmente a técnica de ensino comunicativo que segundo ela é o fruto da evolução de todas as abordagens de ensino da língua inglesa. Ela vai destacando as diferentes tipos de abordagens como a abordagem estrutural ou audiolingual que segue o método “ouvir, falar, ler e escrever que depende da mímica, da memorização, da aprendizagem intensiva através da repetição. Ela apresenta também a abordagem estrutural situacional na qual podemos praticar estruturas linguísticas a partir de diálogos situacionais como dramatizações, perguntas sobre as imagens, conversações dirigidas etc.... Depois disso ela descreveu a abordagem do ensino comunicativo que tem como objetivo fazer da comunicação real o enfoque de aprendizado de idiomas, oferecer oportunidades aos alunos para desenvolverem tanto a precisão que a fluência etc.... E essa abordagem do ensino comunicativo se manifesta através de atividades como atividades de expressão de opinião, quebra cabeça, levantamento de informações com pesquisas e entrevistas, tarefas como charadas, jogo leitura de mapa etc. (ELIANA FEITOZA ROZENO, 2018, P137-143).

Assim através do de trabalho ELIANA FEITOZA ROZENO (2018), vemos que teve uma evolução nas técnicas de ensino das línguas estrangeiras e essa diversidade sobretudo com a chegada da tecnologia deve ser bem escolhida para conseguir atingir o objetivo de fazer dos aprendizes pessoas que gostam do que aprendem e que tem o domínio da língua aprendida. Também CARVALHO Andressa Coelho Righi de. E ROSA Beatriz Laudiceia (2013, p8) adiciona que “cabe ao educador o processo de ensinar, este que envolve disposição e a busca de condições de efetivação do ensino e aprendizagem.” O que quer dizer que aprender de maneira eficaz será possível pela entremista do professor que deve saber de que maneira ensinar referendo ao adaptado material de aprendizagem. Retemos que a aposta do sucesso no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras passa pela boa formação do docente. Isto é a aprendizagem das novas técnicas ou abordagens de ensino e o uso delas de maneira adaptada a um método porque como diz Ana Maura Tavares dos Anjos e Hamilton Perninck Vieira (p. 308, 2015), “o professor é um agente mediador no processo de desenvolvimento e

de aprendizagem, esse professor é uma referência na formação de hábitos de leitura e escrita". Isto é, pela ajuda do professor que o estudante vai amar a aula que está a fazer e é graças aos métodos de aprendizagem que ele usa que isso será possível. É nesse sentido que se torna uma referência e indispensável. Para ajudar o discente na sua evolução escolar. Ele deve aprender aos discentes a ler e escrever usando o bom método, queremos dizer que o docente deve usar o método adaptado à maneira de assimilar dos alunos. Assim é nessa mesma perspectiva que deve ser ensinado a literatura seguindo processos adaptados.

Mas notamos que a literatura está com dificuldades para ser ensinado. Com efeito, no Brasil essa realidade está perceptível no ensino básico, médio e mesmo superior. Vemos isso através as afirmações de Daniel Maria Segabinazi e Raquel Sousa da Silva (escreva a data) cujo o título já faz entender as suas preocupações : "o ensino de literatura continua em perigo". Dizem nesse trabalho que tem verdadeiras dificuldades no ensino da literatura no Brasil e isso põe em perigo a literatura. É o caso dos problemas como o fato que os professores usem os mesmos objetos de trabalho, isto é os mesmos livros como os clássicos, os didáticos e os mesmos programas durante muitos anos esquecendo que o mundo muda assim como e os discentes. Também a falta de contatos direito com obras literárias e obras completas isto é são fragmentos de textos que são estudados (Maria Segabinazi e Raquel Sousa da Silva, 2015, P 2-3).

Foi notado também por Cláudio Mello e Silvana Oliveira (p. 3-4) que "há uma falta de atividades literárias (oficinas de criação literárias, saraus literários, performances, leituras dramatizada, festas literárias) para dar o gosto da literatura aos alunos. Os professores estão cargados disputando cursos extra de pós graduação e sequenciais á noite e finais da semana, correção até digitação de textos sem contar a avalanche de trabalhos em parceiros, comissões e planejamentos etc. que impedem uma formação bem detalhada e sólida."

É essa mesma realidade que existe no departamento de português, temos professores/as bem formados mas da forma que elas/as façam as aulas de forma geral de todas as disciplinas e especifica a disciplina da literatura nao nos incentiva a gostar dessa, o que dificulta nossa formação. Temos quatro professores principais e dois professores auxiliares: o professor Angoli que ensina a civilização luso-africana e no mesmo tempo a literatura africana; professora Brou que ensina a civilização brasileira e no mesmo tempo a literatura brasileira; professora Lavrador que ensina a civilização portuguesa e no mesmo tempo a literatura portuguesa; professor Tougbo que ensina linguística; os dois auxiliares quer professor N'gana que ensina também linguística e o professor Kouassi que ensina civilização africana. Usamos na licenciatura 3 obras como os dois irmãos de Germano Almeida, mulher Matriz de Miriam Alves etc mas não trabalhamos com as obras mesmas, foram fragmentos fotocopiadas que usaram e as aulas não fizeram muito tempo. Eram aulas de talvez quatro ou seis horas.

Com efeito, os problemas são a falta de tempo dos professores que favorece as suas ausências, a ausência de uma biblioteca disponível tudo tempo, a falta de contatos direitos com obras literárias e obras completas que obriga-nos trabalhar com fragmentos de textos e numerosos fotocópias, o uso dos mesmos materiais de trabalho. Isto é os mesmos livros por todas as gerações de alunos e uma grande ausência de atividades literárias são dificuldades que se encontram no departamento de Português e um ensino de literatura fora do nosso contexto marfinenses.

Além disso, como constata Geraldí no trabalho de Haidê Silva (s/d), no Brasil, a prática de leitura que se faz na aula de Língua materna é artificial porque os alunos não lêem os textos, fazem apenas exercícios de interpretação." Assim o autor afirma que os alunos não lêem os textos porque os assuntos desenvolvidos nos textos não os interessa e também porque o professor não usa método eficaz (pedir ler em casa os textos, explicar, dar detalhes sobre texto e motivar-os com notas suplementos (bônus) ou assunto de atividades teatrais.) para dar a vontade de ler ao aluno porque como diz Haidê Silva "os professores não lêem eles mesmos os textos, apenas o corrige" (HAIDÊ, p. 4). Eles usam só os textos na sala de aula para fazer o curso do dia e desembaraçar disso. Para o autor ler não é só fazer decodagens de palavras ou interpretações mas é "levar o aluno refletir sobre o funcionamento da linguagem, estimulando-o a ler com os seus próprios olhos e a produzir a sua própria fala." (Haidê Silva, P.4). Então ele chama de artificial a leitura baseada sobre "investigações do conteúdo e sua semântica" e como desvantagens, ele nós faz entender que o aluno faz leitura só na aula e para as notas, ele não guarda nada na cabeça (Haidê Silva, p. 3). Então para Geraldí, a leitura que não é artificial é "a leitura que é uma reflexão sobre aspectos pragmáticos e discursivos que constituem uma materialidade linguística(interação verbal)." O que permite fazer do aluno uma pessoa independente na reflexão, uma pessoa crítica, responsável do que entende e que faz do que leu um trunfo. (Haidê Silva, p. 3).

Para Aracy Alves, (2001), os manuais em nada contribuem para o ensino de língua ou de literatura, uma vez que apresentam textos fragmentados e exercícios que utilizam o texto literário para o ensino de gramática e não incentivam a leitura do texto literário em si.

É o mesmo que existe aqui no ensino em Costa do Marfim. É essa realidade que nós motivou pensar como melhorar o ensino da literatura da língua portuguesa no departamento de português.

Sabendo que de tal forma que a literatura seja ensinada no departamento de português, é considerada como artificial segundo Geraldi (2006), nos perguntamo-nos então quais perspectivas de ensino de literatura existem? E que tipo de literatura propor ou seja que perspectiva de ensino de literatura propor? E quais serão suas vantagens para a formação seja dos alunos como para professores/as?

Então é nesse grande desafio de propor uma nova abordagem de ensino/aprendizagem de português pela literatura que se orienta nosso trabalho.

2. OBJETIVO

Esse projeto propõe uma investigação sobre como mudar as realidades do ensino da literatura em Costa do Marfim apoiando-se sobre a promoção da literatura como meio de melhoria do ensino/ aprendizagem para a formação do docente e do discente do ciclo superior.

Esse trabalho tem como objetivo geral destacar os problemas do ensino da literatura no ciclo superior em Costa do Marfim e propôr idéias para melhorar as condições de formação do estudante marfinense. Escolhemos esse objetivo porque a literatura tem uma grande importância para a formação de um estudante sobretudo para um estudante de língua. Ela ajuda o estudante a tornar-se crítico nas suas análises.

Como objetivos específicos, nossa pesquisa visa primeiro analisar as políticas de ensino que são: as políticas educacionais que fazem parte do grupo de políticas públicas sociais de um país. Dessa forma, constituem um elemento de normatização do Estado, guiado pela sociedade civil, que visa garantir o direito universal à educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do educando. Elas geralmente estão associadas aos momentos históricos de um país e do mundo e à interpretação de poder de cada época. Normalmente, as políticas educacionais têm origem nas leis votadas pelo Poder Legislativo nas esferas federal, estadual e municipal, embora membros do Poder Executivo também possam propor ações nessa área. Aos cidadãos cabe participar dos conselhos de políticas públicas, que são espaços de discussão de demandas. Ao estabelecer modelos educacionais concebidos pelos cidadãos e pelo governo, essas políticas públicas viabilizam a criação de uma sociedade apta para trabalhar, questionar e contribuir com o crescimento da nação — por isso, são de extrema importância para o país. ajudam a administrar conflitos e a superar os inúmeros desafios existentes na educação brasileira. Quando eficientes, são capazes de garantir a qualidade do ensino, recuperar alunos em situação de evasão ou atraso e melhorar o atendimento às necessidades dos estudantes. Ações de apoio didático e metodológico às escolas, por exemplo, proporcionam um processo de ensino e aprendizagem mais eficaz e uma gestão escolar mais forte e segura. (Faculdade Unileya, 2020, p1).

É então quando saberemos mais sobre essas políticas que são as técnicas e metodos sobre que basea-se para ensinar que vamos compreender como é feita o ensino na universidade Félix Houphouët Boigny e se os professores seguem essas políticas e depois identificar os problemas existentes nos métodos de ensino da língua portuguesa, também investigar para saber quais são as dificuldades para os professores e os alunos na transmissão e aquisição das aulas de literatura e finalmente propôr novas técnicas para melhoramento das condições de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Nossa pesquisa vai nós permitir aprender dos professores e nós formar como futura professor. Vai também nós ajudar encontrar problemas et propor uma solução.

3. JUSTIFICATIVA

As relações entre o Brasil e a Costa do Marfim começou desde 1977 graças a assinaturas de convênios interuniversidades entre esses dois países. É na universidade Felix Houphouët Boigny que foi ensinado a língua portuguesa antes Universidade Nacional de Cocody. Era uma opção antes de ser ensinada como área na UFR línguas, literaturas e civilizações em 1999 com a ajuda do governo português. No início, havia como primeiros professores o Professor Koffi Tougbo (Chefe da seção Português, agora Chefe do DEILA), a Professora Maria José dos Santos (Leitora brasileira) e a Doutora Benvinda Lavrador, agora Sra Toné, (leitora portuguesa enviada pelo Instituto Camões). Depois o ensino da língua estendeu-se nas universidades de Bouaké, de l'Atlantique (UA) e Instituto de Línguas Estrangeiras Aplicadas (ILEA). Antes o governo português e brasileiro recompensava melhores estudantes com bolsas através do CAPES e do CNPq. Depois, a chegada da professora Brou angoran foi observada mas ficou só quatro professores para ensinar a língua (Prof. Koffi Tougbo, Dra Benvinda Lavrador Toné, Dra Anasthasie Brou e o Sr Paul Angoli). As diferentes aulas ministradas

incluem, entre outras matérias, literatura e civilização portuguesa, literatura e civilização dos países africanos lusófonos, literatura e civilização brasileira e a linguística da Língua Portuguesa. (JOHOULI Armelle, p 33-34, 2017)

No entanto, existem atualmente muitas dificuldades no ensino da Língua Portuguesa na Universidade Felix Houphouet Boigny, tais como: a falta de uma biblioteca e laboratório equipados, a falta de professores e a falta de mais bolsas de estudo da parte de Portugal. Dentre tantas dificuldades que encontramos nesse departamento de português como acima destaquei, sendo estudante do departamento de português, preferi me focar sobre o problema de ensino de literatura destacado de forma delthada acima, na parte de problematica.

Orientei a minha escolha sobre a literatura dentre várias disciplinas ensinadas no departamento de português porque acho a questão da literatura muito relevante na formação de um aluno de língua de forma geral e especificamente para os alunos de português cujo faço parte.

Com efeito, a literatura é um domínio que foi estudado por muitos autores e eles deram-a muitas definições. Segundo a prof Andreza. M. Becker, “um texto é literário quando tem obrigatoriamente uma elaboração especial com traços que não existem nos textos não literários (informativos); também, a literatura é uma manifestação artística, cultural e social que tem u,a função poética e recursos estilísticos. (INTRODUÇÃO À LITERATURA, P13). Através dessa definição da literatura, podemos dizer que os textos literários têm particularidades específicas que permitem identificar-os .

Além disso temos também uma outra definição da literatura com o autor Terry eagleton que nós dà definições da literatura através ponto de vista dos “formalistas que consideravam a literatura como um conjunto de desvios da norma, um espécie de violência linguística : uma forma especial de linguagem, em constrate com a linguagem comum.” (P.6). Ele aponta também que como dedução que a literatura é uma escrita altamente valorativa de que ela não constitui uma entidade estável resulta de fato de serem notoriamente variáveis os juízos de valor” (NOME DO AUTOR AQUI, P15).

Isso nós ajuda entender que a literatura tem especialidades proprias a ela que são diferentes das outras línguas. Além disso muitos autores escreveram para mostrar a importancia da literatura em diferentes setores. Além de sua definição, vimos a importância da literatura graças a muitos autores que trouxeram mais sobre o que foi já dito.

A importância da literatura foi mostrada a nível da alfabetização onde Judite Tries da Silva e Janete Santa Maria Ribeiro “é de fundamental importância desenvolver habilidades e o gosto pela leitura desde a mais tenra idade, pois é através da leitura que o indivíduo se localiza no contexto social,econômico e cultural a qual está inserido, a compreensão do que lê, o torna capaz de manter um pensamento organizado, com atitudes reflexivas e críticas sobre o momento social e histórico ao qual ele pertence.”, Janete Santa Maria Ribeiro e Judite Tries da Silva, 2018, P3). Através dessa citação, podemos reter que a literatura é essencial para a formação da pessoa e isso começa desde o início da escolarização porque é durante a infância que desenvolve-se mais as capacidades necessárias como a capacidade de análise, crítica, para ter sucesso na escola.

A importância da literatura foi mostrada ao nível também da construção do pensamento de uma sociedade. É o exemplo do povo brasileiro nós diz Alessandra Rufino Santos. Com efeito, segundo ela, A literatura contribui à realização e evolução do pensamento social brasileiro [...] porque são os romances que ensinam ao povo sua história, seus hábitos, idéias e sentimentos que se modificam de acordo com os acontecimentos sociais e políticos (Alessandra Rufino Santos, A importância da literatura como fonte de pesquisa na construção do pensamento social brasileiro, P.7).

Então podemos dizer que a literatura tem uma relação ao nível de muitas áreas e o das características sociais faz parte de tudo isso. A literatura é uma necessidade na vida humana porque ela tem um papel na organização da sociedade. A importância da literatura foi de novo mostrada ao nível do ensino com o trabalho de Damiana Maria Carvalho. Com efeito, ela afirma que “quanto mais o aluno ler bons livros, mais ele aprende sobre os mecanismos de funcionamento da língua, tanto escrita quanto falada. E a pessoa (criança, jovem ou adulto) que lê desenvolve o senso crítico e melhora a escrita, como também a capacidade de argumentação e comunicação com o outro. Para tanto, devemos incutir em nossos alunos que a literatura é algo prazeroso.

A importância da literatura nas escolas, visto que se apresente como veículo criador e socializador da linguagem, da cultura e dos valores que, em muitos casos, nos identificamos.” (Damiana Maria Carvalho, A importância da literatura para ensino, 2013, P6; p 12). Com a sua argumentação, entendemos que a melhor escolha para uma pessoa que quer bem aprender, é estudar gostando a leitura isto é a literatura porque através da literatura, se pode formar pessoas que sabem falar, escrever, analisar e futuros cidadãos de qualidade.

“A literatura contribue na formação do aluno e do docente, ela permite conhecer mais sobre uma sociedade, são os romances que ensinam ao povo sua história, seus hábitos, idéias e sentimentos que se modificam de acordo com os acontecimentos sociais e políticos” (ALESSANDRA RUFINO SANTOS, P.7). Ao contrario da gramática, ela inclui diversidade de conhecimento que contribue a aluno além de saber sobre a lingua ter uma cultura rica. Assim a literatura protagoniza o processo de formação do leitor pois ler, principalmente textos literários, é uma atividade de produção de sentidos. O que quer dizer que a leitura é o centro da formação do aluno, ela desempenha ou ocupa o papel de destaque (dicio, dicionário online) no processo evolutivo da aprendizagem do leitor porque é uma atividade que pede disposições de reflexão e de compreensão.

Desse fato a importância da literatura na formação educacional não está mais a demonstrar porque ela abre o espírito do leitor e ajuda-o ter habilidades críticas e pessoais. É pela linguagem que o ser humano se relaciona entre si e o mundo que nós rodeia. (Damiana Maria Carvalho, 2013, P.12). Isto é não é possível viver sem a linguagem que é caracterizada por intercâmbios verbais. Assim o leitor que formou-se graças à literatura desenvolve capacidades necessárias para adaptar-se ao linguagem do mundo atual e mesmo estar uma referência para os outros porque a literatura modela o leitor fazendo dele uma pessoa padrão na sociedade.

Então A literatura puxa todo os debates nos objetos de pesquisa, ela não é uma área fechada mas bem ampla, é um campo mais aberto porque “a literatura nas escolas, se apresenta como veículo criador e socializador da linguagem, da cultura e dos valores que, em muitos casos, nos identificamos.” (Damiana Maria Carvalho, 2013, P 12). Ela nós faz entender que é pela literatura que é possível uma linguagem especial que está ligado à linguagem social. E a literatura não para aí mas vai bem além disso, ela influencia as culturas e os valores que dão uma identidade ao homem. O que quer dizer que é pela literatura que uma pessoa pode identificar-se então a literatura identifica um homem.

Desse fato propomos esse projeto para renovar o ensino da literatura portuguesa no superior precisamente na universidade FHB. Para conseguir isso, escolhemos trabalhar com os professores e estudantes do departamento de português.

Então Vamos propôr a literatura nova no ensino superior não é qualquer literatura mas a literatura desconolizadora, encandadora, onde segundo Bernadino Soares e Martins Machado, defendemos o protagonismo do professor-mediador de leitura no sentido de apropriar-se de conceitos e categorias analíticas a partir de uma perspectiva situada e política, informada pelo paradigma do contexto de leitura único e irrepitível mediado pelos processos de ensino aprendizagem a partir de uma leitura decolonializada, o sujeito leitor se realinha diante do texto literário conquistando o direito de desempenhar outros papéis diante dele. O leitor passa a se posicionar como um crítico dos produtos culturais que circulam no mercado simbólico. Queremos pensar o ensino de literatura enquanto um campo crítico capaz de questionar a colonialidade por trás de documentos oficiais, das políticas públicas de promoção da literatura, da escolha das obras, da formação de professores de literatura, dos currículos escolares e universitários.

A leitura literária pode ir além das limitações do sistema educativo, do ensino e da transformação do saber. Essa conduta deve estar alinhada a práticas de reexistência que já existem em vários aspectos académicos-ou não académicos (MACHADO; SOARES, 2021, P 19-22) isto é que graças à literatura desconolizadora, o aluno vai ser ativo, crítico e isso será possível quando os professores vão desempenhar o seu papel de mediador e com mudanças no processo de ensino fazendo promoção da literatura através de atividades literárias e o escolha de bons livros não só clássicos mas que são adaptados aos gostos dos estudantes.

4. PROCESSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Segundo Godoy (1995), “quando a nossa preocupação for a compreensão da teia de relações sociais e culturais que se estabelecem no interior das organizações, o trabalho qualitativo pode oferecer interessantes e relevantes dados” (P63). Iso quer dizer para fazer um trabalho científico relativo à uma sociedade é preferável fazê-lo com base de uma pesquisa qualitativa. Que é uma pesquisa baseada em interpretação e envolve componentes tais como: pesquisa documental, estudo de caso ou etnografia (GODOY, 1995).

Nesse sentido, esse projeto tendo como fundamento teórico as políticas educacionais no que tange o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para reflexão sobre a melhoria da formação dos estudantes inscritos na faculdade de português na universidade Félix Houphouët Boigny, isto quer buscar como elaborar de maneira a melhora as aulas de português no objetivo de aprender o Português com prazer através da literatura

para os estudantes e formá-los como cidadãos, pesquisa propõe uma pesquisa qualitativa, mais específica a etnografia.

Pois o nosso trabalho consistirá em estudar as realidades das práticas pedagógicas especificamente da literatura no Deila mais especificamente a partir de minha própria experiência em Master 1, afim de levar uma reforma. Enquanto é dentre os componentes da pesquisa qualitativa é a etnografia que abrange a descrição dos eventos que ocorrem na vida de um grupo com especial atenção para as estruturas sociais e o comportamento dos indivíduos enquanto membros do grupo) e a interpretação do significado desses eventos para a cultura do grupo (GODOY, 1995, P 22-28). E Tem como técnicas fundamentais a observação e a Entrevista.

A primeira parte de nosso trabalho consistirá em conhecer mais sobre a realidade do ensino de literatura no Deila a partir de uma observação e entrevistas. Nesse sentido analisaremos as políticas de ensino do português especificamente da literatura por meio de entrevistas com os professores de literatura do departamento de português. Procuraremos em saber mais sobre os materiais e técnicas que usam para o ensino da literatura. Veremos assim o lugar do ensino da literatura no departamento de português na universidade Félix Houphouët Boigny analisando os documentos usados, conhecer a concepção que têm os professores de literatura sobre a literatura, as opiniões dos aprendizes.

Depois questionaremos os estudantes para ter suas opiniões sobre as aulas de literatura as dificuldades e de que maneira gostariam de fazer aulas. É o resultado de tudo isso que vamos qualificar de literatura colonizadora mostrando os desvantagens e justificando nossa concepção a partir dos pensamentos de autores tais como Cláudio Mello, Silvana Oliveira e bem outros. Isso no objetivo saber mais sobre a realidade do ensino de literatura, conhecer melhor os alunos e sua preferência afim de conseguir propor uma abordagem com visto propor uma abordagem de aprendizagem de literatura que possa atender as necessidades dos alunos e formá-lo como cidadãos.

A segunda parte de nosso trabalho com base de autores, consistirá em fazer uma proposta de um ensino de literatura segundo uma perspectiva decolonial ou crítica onde os papéis dos docentes e discentes são bem definido para uma formação de qualidade. Nesse sentido, vamos propôr o ensino da literatura local como diz BARREIROS E SOUZA, a projeção da identidade dos leitores num texto literário pode se tornar mais evidente quando estes são produzidos por escritores que compartilham os mesmos espaços, crenças e valores dos seus leitores. Então ao perceber que aspectos culturais de seu entorno estão representados nos textos literários, os sujeitos identificar-se com a literatura a ponto de se sentirem representados culturalmente, estabelecendo uma empatia e interesse pelo texto literário. É importante que os alunos percebam a multiplicidade de gêneros que os cercam e passem a analisar, compreender e produzir os textos com base nas diferentes condições e produção e situações de uso de literatura Insistimos na produção de um texto para uso concreto ou seja aluno produziu textos para encontrar efetivamente interlocutores na vida social transcendendo os muros da escola. A proposta de ensino segundo uma perspectiva decolonial ou crítica leva em conta o contexto e as realidades do aprendiz, isto quer a proposta implica que o ensino da literatura leva também em conta a literatura local para o aprendiz possa ser formado como cidadão conhecendo a sua própria realidade.

A partir da participação dos alunos, é possível problematizar o trabalho com literatura em sala de aula levando os alunos a refletirem sobre “o ser juizarense” e de que forma a literatura pode representar um povo ou uma cultura. (BARREIROS; SOUSA, (p. 72-79, 2015). Então vamos para ensinar a literatura na universidade Félix Houphouët Boigny, com acordo com o ponto de vista de BARREIROS e SOARES, propôr uma literatura onde a cultura e o povo são representados e com autores que conhecem os gostos dos jovens africanos e as suas realidades.

Falaremos também dos conceitos da literatura decolonizadora, quais são suas vantagens e como pode ser ensinada baseando-se sobre análises de ponto de vista de alguns autores.

Enfim, queríamos destacar que pesquisa tendo qualitativa, quer baseada em interpretações, os resultados serão apresentados em forma de relatos de todos os acontecimentos assim como os documentos a ser lidos.

ANEXO 10 – AUTOAVALIAÇÕES DOS ALUNOS DE PORTUGUÊS

A autoavaliação da aluna Nanci feita pela escrita no dia 13 de maio de 2021:

Autoavaliação

1) Aprendi sobre textos relativo à identidade, a apresentação, a biografia e a procuração que tem maneiras específicas de se apresentar e fazer uma biografia e uma procuração.

Aprendi que devemos recolher muitas informações de muitas fontes e associar todas as informações.

2) sobre a leitura, Aprendi que devo fazer uma leitura atenta e bem pronunciar as palavras para ser entendida.

3) sobre a minha realidade, vi que é muito difícil fazer a aula por causa do rede e da falta de dados internet suficiente.

Aprendi também que as mulheres do meu país conheceram muitas dificuldades como as mulheres do Brasil para ter direitos nos setores do trabalho.

4) Aprendi que nos outros lugares, houve dificuldade para mulheres da mesma maneira que em Costa do Marfim mas a diferença é que ali as mulheres levantaram para combater para seus direitos no entanto as mulheres marfinenses não combaterem muito.

5) sobre a língua portuguesa, conheci novas palavras na língua portuguesa.

B. Gostaria de melhorar meu português na escrita e na fala e também aumentar minha cultura geral.

B. Respostas da *Autoavaliação da aluna Nanci*

(a) O que aprendi sobre:

- todo o que vimos: aprendi os processos para fazer um trabalho científico

Textos científicos: os textos científicos têm base sobre o que foi já dito então deve ter uma fonte bibliográfica para ser chamado de científico

-Pesquisa: a pesquisa deve seguir uma organização Isto é estar situado, deve ter limites e deve seguir um plano antes de começar a pesquisa

-Projeto de pesquisa: é a mesma coisa que a pesquisa, deve ser elaborada com um plano antes de começar as pesquisas

- leitura em português: há algumas palavras técnicas e palavras difíceis a compreender mas algumas vezes, é compreensível os textos científicos

- A minha realidade: quando li textos, aprendi como o departamento de português nasceu, evoluiu até hoje, vi que a variedade cultural do meu país existe em outros países como Brasil e África do Sul.

- A realidade de outros lugares: vi que as universidades brasileiras têm os mesmos problemas de ensino como a Costa do Marfim: por exemplo a sobrecarga de empregos dos professores, as aulas rápidas, o uso dos mesmos ferramentas de trabalho (documentos durante muitos anos), uso frequente de fragmentos de textos etc), também aprendi que ao nível cultural, o país como a África do Sul têm uma diversidade de etnias e ensinar essas línguas é muito difícil.

- A língua portuguesa: tem diferenças na leitura em português e francês porque é mais simples compreender textos em francês que os textos em português

• outros:

Dificuldades: no meu caso havia problema de conexão e de tempo para acabar rapidamente o trabalho e também havia um problema de conexão para comunicar com a minha professora que estava no Brasil

(b) O que eu achei desse momento de aprendizagem : foi interessante porque é Durante esse tempo de aprendizagem que comecei ler os textos científicos e também foi difícil porque devia fazer resumo e interpretar os textos que devia ler apesar certos textos difíceis.

O que não consegui entender durante esse momento de aprendizagem: alguns textos científicos estavam difícil a entender

Como eu queria que fosse esse momento de aprendizagem : queria ter muito tempo para as leituras e as escritas do trabalho

ANEXO 11 – PRINT DO PLANO E MATERIAIS DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA ENVIADOS PELO E-MAIL DOS PARTICIPANTES



Johouli Armel Patricia Dally <johouli91@gmail.com>

ter., 6 de abr. de 2021 23:27



para sostheneadje, ldjakiss4, soleileponon, levoumba.ruddy, johouli, Allico ▾

Boa noite pessoal!!!

Segue os documentos para a nossa primeira aula.

Cordialmente,

<https://www.linguee.com.br/portugues-frances>

<https://dicionario.reverso.net/frances-portugues/>

<https://www.youtube.com/watch?v=I.ncorSeV6uE> ALFABETO

<https://www.youtube.com/watch?v=nrkD5DVj04s> ARTIGO DEFINIDO E INDEFINIDO

<https://www.youtube.com/watch?v=k0sM0Ovpoo8> FONÉTICA E FONOLOGIA

6 anexos



PDF COURS ELABORE 1...



PDF PARTICULARITE D...



PDF PARTICULARITE D...



PDF PLANO DE ENSINO...



O que é artigo? | Vi...



FONÉTICA e FONO...

ANEXO 12 – SLIDES DA AULA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

ALFABETO DA LINGUA PORTUGUESA



Aprendemos a **L**er e **E**scriver **P**ortuguês

AS LETRAS DO ALFABETO DA LINGUA PORTUGUESA

OBJETIVO É SABER O FUNCIONAMENTO DA LINGUA PORTUGUESA

OBJETIVOS ESPECIFICOS SÃO :SABER A PRONUNCIA, O GÊNERO E AS VOGAIS NASAIS

PARTICULARIDADE DA LINGUA PORTUGUESA.

O ALFABETO PORTUGUÊS TEM 26 LETRAS, SÃO :

A [A] : AVIÃO, ABACAXI

B [BÊ] : BOLO, BOLA, BEM, BARRAGEM

C [CÊ] : CARO, CARRO, CHÁ

D [DÊ] : DADO

E [Ê : É] : ELEFANTE, ESPANHA, ESPECIALIDADE,

F [EFE] : FLOR, FARMÁCIA, FOTOGRAFIA

G [gê] : gato
H [haga] : harpa
I [il] : ilha, imagem
J [jota] : jacaré (alligator)
K [câ] : kant, o kantismo
L [lê] : livro, lição, limpo

M [ême] : maçã, metamorfose,
mãe, mensagem
N [êne] : negócio

O [ó, ô] : ovo
P [pê] : pato, paisagem,
programa, parceria (parceria),
parceiro (partner)
Q [qué] : queijo, quilômetro,
quilo, quimono, aqui, cangurua

R [ÉRRE] : RATO, S [ESSE] :
 SABONETE, SAPO (CRAPO),
 SÓCIO (PARTENAIRE)
 T [TÊ] : TELEFONE, TAXI, TEMA
 U [Û] : UVA
 V [VÊ] : VACA, VELHO, VIAGEM
 W [DÁBLIO] : WEB, WINDSURF
 (PLANCHE À VOILE)
 X [XIS] : XÍCARA (TASSA) Y
 [ÍPSILON] : YOGA
 Z [ZÉ] : ZEBRA

Exercício : traduz as
 palavras seguintes com
 os artigos definidos e
 faça uma lista dos falsos
 amigos, faça uma regra
 sobre o gênero e algumas
 coisas que notou demais .

Correção
 ✓ As palavras escritas com /w/, /y/ e /z/ são geralmente os estrangeirismos. ✓ caro
 [karo] ≠ carro [kaRo]
 gato ≠ chá bolo ; letra ≠ carta
 (chat) ≠ (thé) (gateau) (lettre de l'alphabet) (lettre écrite à quelqu'un.
 ≠ MAPA: (CARTE GÉO)
 ✓ ALFABETO PORTUGUÊS É COMO EM FRANCÊS.
 ✓ UMA PALAVRA QUE SE ESCRIVE COM /PH/ EM FRANCÊS, EM PORTUGUÊS É /F/;
 ✓ /OU/ É /U/;
 ✓ /Q/ É /K/ OU /C/
 ✓ /S/ É /ES/ (SPÉCIALITÉ= ESPECIALIDADE)
 ✓ ACENTO TÔNICO É GERALMENTE À ANTES ÚLTIMA SÍLABA DUMA PALAVRA
 ACETO A PALAVRA TERMINADA POR R, U, L E I (FALAR, BEBER, PORTUGAL, AQUI)

✓ /x/ no início e no fim duma palavra se lê /ch/ Podemos notar que /x/ tem 3 sons diferentes : /ks/ : [Táxi [taksi] ; [z] : exercício [izerçicio], exame [izame]; exemplo [ezemplo]; [ch] : Abacaxi [abacachi] ; Xicara [chicara]

✓ AS VOGAIS NASAIS : ão, ãi, ãe, õe (PARTICULARIDADE DA LÍNGUA PORTUGUESA)

✓ AS NASAIS COMO EM FRANCÊS PRÓXIMO DE /M/ : LIMPO [LÎPO] ; BEM, [BÊ]

✓ O GRUPO /LH/ = [LIÊ] (VELHO),

✓ /NH/= [GN] (ESPANHA)

✓ GÊNERO : FEMENINO (A, UMA) TODAS AS PALAVRAS TERMINADAS POR A, ão e agem ecepto PROGRAMA, TEMA; MASCULINO (O, UM) TODAS AS PALAVRAS TERMINADAS POR O,

✓ Te se pronuncia [tchi] = noite [noitchi] ; mente [mentchi]
D com um vogal se pronuncia [Dj] = dia [djia] ; universidade [Universidadji]

z e s no fim de uma palavra se pronuncia [is] = mas [mais] ; gaz [gais]
L dentro ou no fim de uma palavra se pronuncia [w] =

PORTUGAL [PORTUGAW] ; BRASIL [BRAZIw]

Diferência entre português brasileiro e o de Portugal

Alguns exemplos de ponto de vista fonética e fonológica os s implosivos são geralmente os dentais (distar) ecepto na região Rio de Janeiro onde se diz [dichtar] como em Portugal ; quanto à pronúncia do ditongo : [ei] se pronuncia como [ej] no Brasil (primeiro [primejro]) e [aj] em Portugal (primeiro [primajro]); ao nível da grafia, a língua de Portugal mante a segunda sílaba mesmo se não é pronunciada ao contrário ao Brasil onde é suprimida : adoção (Brasil) e adopção (Portugal) ; ao nível da sintaxe, existe uma norma estrita em Portugal ao contrário ao Brasil mesmo na escrita dizendo respeito ao lugar dos pronomes ele me chamo (Brasil) e ele chamou-me (Portugal) ; no Brasil, o você é muito usado ao contrário em Portugal onde se usa tu ; enfim, as diferentes lexicais : açougue (Brasil) e talho (Portugal) têm o mesmo sentido.

ATIVIDADE

Soletre e leia as palavras seguintes: o Brasil, Portugal, a mulher, o homem, a viagem, o rapaz, a menina, o casal, o mês de junho

WWW.GOOGLE.COM.BR

WWW.FALARPORTUGUES.COM.BR

Textos em português para iniciantes

A Língua Portuguesa é falada tanto em Portugal, quanto no Brasil e em outros diversos países ao redor do planeta. Assim sendo, falar este idioma pode abrir uma série de oportunidades pessoais e até mesmo profissionais.



Textos em português para iniciantes

Quem se interessa por aprender a falar Português já pode contar com um ensino eficiente. Com os nossos métodos conseguimos ensinar, sobretudo alunos iniciantes, por meio de textos práticos, que favorecem a boa leitura e consequente compreensão do que é ensinado.

Todo o aprendizado foi concebido com o objetivo de proporcionar uma forma inovadora e agradável de ensino, algo que foi estabelecido ao se empregar artigos de interesse geral que são voltados à construção de vocabulário e compreensão dos elementos gramaticais.



Referências

Priscila Loyola Gonzaga (2010). A LÍNGUA PORTUGUESA E ALGUNS DE SEUS ASPECTOS: HISTÓRIA, CARACTERÍSTICAS E OS ACORDOS ORTOGRÁFICOS Aquino, APARECIDA DE GOIÂNIA, Monografia apresentada ao Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser, sob orientação da professora Esp. Odália Bispo, como parte dos requisitos para a conclusão do curso de Letras.

<https://lingua.com/pt/portugues/escuta/>

**Obrigada pela
atenção!**

