



Anais do

XVIII

Encontro Estadual de
Professores de Língua Inglesa

XIII

Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como
Língua Adicional

25 de agosto de 2017
13h30min às 21h30min

CURSO DE LETRAS

Programa de
Pós-Graduação em Ensino



 UNIVATES

Flávia Zanatta
Grasiela Kieling Bublitz
Kári Lúcia Forneck
Lívia Pretto Mottin
Makeli Aldrovandi
(Orgs.)

Anais do XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, do XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola e do I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional

1ª edição

EDITORA
UNIVATES

Lajeado, 2017



Universidade do Vale do Taquari - Univates

Reitor: Prof. Me. Ney José Lazzari

Vice-Reitor e Presidente da Fuvates: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação: Profa. Dra. Maria Madelena Dullius

Pró-Reitor de Ensino: Prof. Dr. Carlos Cândido da Silva Cyrne

Pró-Reitora de Desenvolvimento Institucional: Profa. Dra. Júlia Elisabete Barden

Pró-Reitor Administrativo: Prof. Me. Oto Roberto Moerschbaecher



Coordenação e Revisão Final: Ivete Maria Hammes

Editoração: Marlon Alceu Cristófoli

Capa: Comunicação Univates

Conselho Editorial da Editora Univates

Titulares

Adriane Pozzobon

Marli Teresinha Quartieri

Rogério José Schuck

Fernanda Cristina Wiebusch Sindelar

Suplentes

Fernanda Rocha da Trindade

Ieda Maria Giongo

João Miguel Back

Alexandre André Feil

Avelino Talini, 171 – Bairro Universitário – Lajeado – RS, Brasil

Fone: (51) 3714-7024 / Fone/Fax: (51) 3714-7000

editora@univates.br / <http://www.univates.br/editora>

E56 Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa (18. : 2017 : Lajeado, RS)

Anais do XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, do XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola e do I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional / Flávia Zanatta et al. (Org.) – Lajeado : Ed. Univates, 2017.

202 p. ; il.

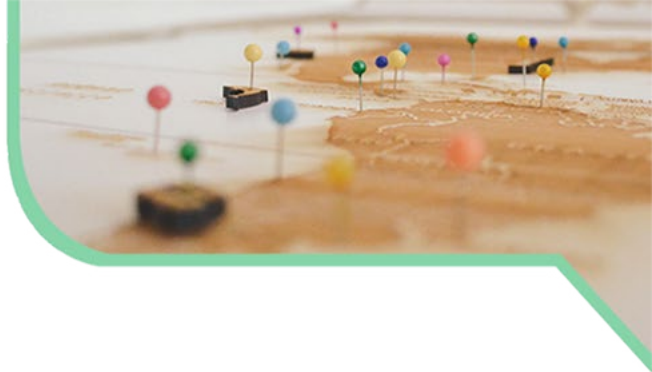
ISBN 978-85-8167-230-4

1. Ensino de línguas. 2. Educação básica. 3. Anais. I. Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola (13. : 2017 : Lajeado, RS). II. Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional (1. : 2017 : Lajeado, RS). III. Zanatta, Flávia et al. IV. Título.

CDU: 37:811

Catálogo na publicação (CIP) – Biblioteca da Univates
Bibliotecária Andrieli Mara Lanferdini – CRB 10/2279

**AS OPINIÕES E OS CONCEITOS EMITIDOS, BEM COMO A EXATIDÃO,
ADEQUAÇÃO E PROCEDÊNCIA DAS CITAÇÕES E REFERÊNCIAS,
SÃO DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.**



XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa
XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola
I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional

25 de agosto de 2017

Comissão Organizadora

Ma. Flávia Zanatta (Univates)
Dra. Grasiela Kieling Bublitz (Univates)
Dra. Kári Lúcia Forneck (Univates)
Ma. Livia Pretto Mottin (Univates)
Ma. Makeli Aldrovandi (Univates)

Comitê Científico

Dr. Jorge Reichert (Univates)
Ma. Livia Pretto Mottin (Univates)
Ma. Makeli Aldrovandi (Univates)
Ma. Flávia Zanatta (Univates)
Dra. Grasiela Kieling Bublitz (Univates)
Dra. Kári Lúcia Forneck (Univates)
Dra. Anamaria Welp (UFRGS)
Dr. Kleber Eckert (IFSUL *campus* Bento Gonçalves)
Ma. Graziela Andrigheti (PUCRS)
Ma. Garine Keller (Univates)
Dra. Maristela Juchum (Univates)



APRESENTAÇÃO

Ao longo dos últimos anos, o curso de Letras da Univates vem promovendo momentos abertos, interdisciplinares e transversais de discussão sobre o ensino e a aprendizagem de línguas na Educação Básica. Isso porque entendemos que a universidade deve oportunizar espaços de formação continuada a professores e pesquisadores, de modo a promover a qualificação do ensino como um todo e do ensino de línguas em particular. Os encontros estaduais, na modalidade em que vêm ocorrendo nos últimos anos, têm abarcado algumas das possibilidades para a qualificação do tratamento da língua em ambientes escolares e não escolares, com temáticas como metodologias de ensino, processos de aquisição e aprendizagem de línguas, projetos interdisciplinares, uso de tecnologias para o ensino de línguas, entre outras. Neste ano, ainda, por acreditarmos haver espaço para a inclusão de uma nova abordagem, promovemos, também, o encontro de Língua Portuguesa como Língua Adicional, considerando a emergente presença de imigrantes no Vale do Taquari e em todo o estado, que precisam aprender língua portuguesa para garantir sua inserção social e cidadã.

Assim, durante o XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa, o XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola e o I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional, docentes da educação básica, pesquisadores e acadêmicos de licenciatura da Univates e de diferentes universidades e escolas tiveram oportunidade de vivenciar um momento de imersão nas temáticas de ensino de língua inglesa e língua espanhola e de língua portuguesa como língua adicional, no intuito, também, de aprimorarem aprendizagens interdisciplinares na área.

Dada essa diversidade contextual, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGENSINO) da Univates e com apoio da Capes, reforçamos nosso compromisso com a comunidade, ao promover um debate interdisciplinar sobre as práticas de ensino de línguas na educação básica e em espaços não escolares; ao oportunizar a reflexão e o compartilhamento de experiências pedagógicas; ao garantir a contínua qualificação dos espaços de reflexão sobre as metodologias de ensino e processos de aquisição e de aprendizagem de línguas; e ao promover a qualificação do ensino de línguas.

Nesta publicação, apresentamos ao leitor os frutos dos diálogos construídos durante os Encontros. Desejamos que os textos aqui publicados – os relatos, as sequências didáticas, os artigos e os resumos – sirvam de subsídios para o constante aprimoramento do ensino de línguas.

Kári Lúcia Forneck

Coordenadora do Curso de Letras da Univates



SUMÁRIO

RESUMOS - ESPANHOL

¡VEN A VISITARNOS!: CONOCIENDO LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES POR MEDIO DE VÍDEOS PROMOCIONALES	10
A PRESENÇA DO ARTIGO NEUTRO ‘LO’ EM FRASEOLOGISMOS DA LÍNGUA ESPANHOLA	11
CIUDADANOS DEL MUNDO: UM PROJETO PARA TRABALHAR PLURALIDADE CULTURAL E IDENTIDADE	12
CONTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NOS ANOS INICIAIS	13
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E PROVÉRBIOS DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO CONTRASTIVO	14
FALSOS AMIGOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LA LENGUA ESPAÑOLA	15
LEYENDAS URBANAS, ¿CUÁL TE DA MÁS MIEDO?: UM PROJETO BASEADO NO USO DE MATERIAL AUTÊNTICO	16
MI MASCOTA INVENTADA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE ELE COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	17
MOSTRANDO RACISMO A TRAVÉS DE HISTORIETAS: PERCALÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE PIBIDIANA	18
O ENSINO DE ELE A PARTIR DE GÊNEROS DO DISCURSO EM AULAS PELO PIBID/UFRGS ESPANHOL	19
PROJETO FEIRA DAS NAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE PELO PIBID/UFRGS ESPANHOL	20
QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE “NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA”	21

RESUMOS - INGLÊS

“CARAVANA DO CONHECIMENTO”: CONSTRUINDO MÚLTIPLOS SABERES NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	23
A CITY OF LEARNING	25
CONTAR HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA? SIM! AFINAL, EVERY STORY DESERVES TO BE TOLD	26
CORPUS LINGUISTICS IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS	27
CRITICAL LITERACY AND CITIZENSHIP IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL	28



ENGLISH PRACTICUM REPORT: WE CAN BE HEROES JUST FOR ONE DAY	29
ENGLISH TEACHER: O ENSINO PRECISA MELHORAR?	30
HOLIDAYS IN THE USA – DESENVOLVENDO A LEITURA NA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA CULTURA AMERICANA	31
IN THE WORLD OF FOOD PUBLICITY	32
IT'S TIME TO EAT	33
LUZ, CÂMERA, (FORM)AÇÃO: NOS BASTIDORES DO PROJETO <i>TEACHERFLIX PIBID - CINEMA & IDENTIDADE DOCENTE</i>	34
PENPALL FRIENDS: A ESPERA POR CARTAS EM TEMPOS DE WHATSAPP	35
TO SIR... WITH LOVE? ESCRITA DE CARTAS A PROFESSORES QUE MARCARAM COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO DOCENTE	36

RESUMOS - PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

A AVALIAÇÃO DE TEXTOS NUMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA EM AULA DE PLA	38
AULA PARA INTERCAMBISTAS DA UNIVATES	39
COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA INICIANTES	40
COMPREENDENDO O USO DA LINGUAGEM NA ÁREA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS	41
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: CRIAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM	42
IMIGRAÇÃO E ENSINO: A RELEVÂNCIA SOCIAL DAS TAREFAS EM UMA SALA DE AULA INTERCULTURAL	43
MÚLTIPLAS CULTURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	44
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA COM BASE NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM	45
O MERCADO DE TRABALHO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: OLHARES SOBRE O BRASIL E O MUNDO	46
RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS: PREPARAÇÃO AO EXAME CELPE-BRAS	47
SUBSTANTIVOS FEMININOS: A INFLUÊNCIA DO FRANCÊS NAS AULAS DE PORTUGUÊS A IMIGRANTES DO HAITI E SENEGAL	48
TAREFAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	49
UM OUTRO OLHAR SOBRE PORTO ALEGRE: UM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	50



TEXTOS COMPLETOS - ARTIGOS

A PRESENÇA DO ARTIGO NEUTRO 'LO' EM FRASEOLOGISMOS DA LÍNGUA ESPANHOLA...	52
EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E PROVÉRBIOS DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO CONTRASTIVO	59
FALSOS AMIGOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LA LENGUA ESPAÑOLA.....	68
O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA COM BASE NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM	79

TEXTOS COMPLETOS - RELATOS DE EXPERIÊNCIAS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

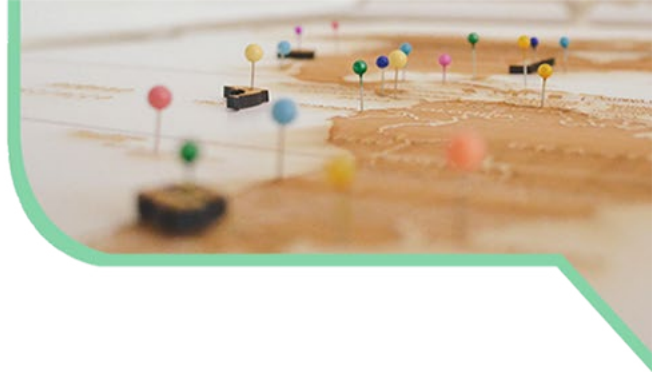
A CITY OF LEARNING.....	90
CIUDADANOS DEL MUNDO: UM PROJETO PARA TRABALHAR PLURALIDADE CULTURAL E IDENTIDADE	99
COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA INICIANTES	108
CORPUS LINGUISTICS IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS.....	117
CRITICAL LITERACY AND CITIZENSHIP IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL.....	122
ENGLISH PRACTICUM REPORT: "WE CAN BE HEROES JUST FOR ONE DAY"	128
EVERY STORY DESERVES TO BE TOLD: AN INTERNSHIP REPORT	136
IN THE WORLD OF FOOD PUBLICITY	146
LEYENDAS URBANAS, ¿CUÁL TE DA MÁS MIEDO?: UM PROJETO BASEADO NO USO DE MATERIAL AUTÊNTICO.....	155
MI MASCOTA INVENTADA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE ELE COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	161
MOSTRANDO EL RACISMO A TRAVÉS DE HISTORIETAS: PERCALÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE PIBIDIANA	169
MÚLTIPLAS CULTURAS: UM PROJETO PEDAGÓGICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	175
RESSIGNIFICANDO A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL	186
UM OUTRO OLHAR SOBRE PORTO ALEGRE: UM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL.....	195

Anais do

XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa

XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional



Resumos **Espanhol**



¡VEN A VISITARNOS!: CONOCIENDO LOS PAÍSES HISPANOHABLANTES POR MEDIO DE VÍDEOS PROMOCIONALES

Adriana Gebing Krämer (Univates)

Pâmela Lopes Vicari (Univates)

Poliana Rode (Univates)

Viviane Sbruzzi (Univates)

Flávia Zanatta (Univates - Orientadora)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Aprender uma língua estrangeira não consiste apenas em dominar seu sistema linguístico, ou seja, sua gramática. Tão ou mais importante é conhecer os aspectos culturais que tornam uma língua o que ela é. No caso do espanhol, existe uma diversidade cultural muito grande, tendo em vista que ele é idioma oficial de 21 países espalhados por três continentes. As especificidades de cada um desses países é fator que dá identidade à língua que neles é falada. Diante dessa realidade, consideramos ser imprescindível que os aprendizes de espanhol conheçam esses países, a fim de terem contato com seus aspectos culturais específicos. Para tal, o subprojeto Letras Espanhol do PIBID/CAPES/UNIVATES engendrou uma proposta de atividade a ser desenvolvida em turmas do primeiro ano do ensino médio da escola parceira. Intitulado ¡Ven a visitarnos! Conociendo los países hispanohablantes por medio de vídeos promocionales, o projeto visou à elaboração de vídeos promocionais nos quais os alunos deveriam apresentar pontos turísticos, paisagens, comidas e bebidas típicas e particularidades dos países que possuem o espanhol como idioma oficial. O objetivo foi fazer com que os alunos, por meio de pesquisa, conhecessem um pouco sobre os países hispanos como uma forma motivadora para a aprendizagem de língua espanhola. Para o desenvolvimento do trabalho, as turmas foram separadas em grupos de quatro a cinco alunos, e cada grupo recebeu um país para pesquisar e elaborar um vídeo promocional. Os discentes tiveram que pesquisar na internet informações sobre o lugar que lhes coube, elaborando um roteiro com narração, legenda, trilha sonora e fotos a serem utilizadas. Os resultados obtidos foram produções curtas abrangendo um pouco da cultura de cada país, nas quais os alunos puderam pôr em prática as habilidades de ler, escrever, ouvir e falar em língua espanhola.

Palavras-chave: Cultura. Aula de espanhol como língua adicional. PIBID.



A PRESENÇA DO ARTIGO NEUTRO 'LO' EM FRASEOLOGISMOS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Kleber Eckert (IFRS)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O tema do presente trabalho é o estudo do artigo neutro 'lo' em provérbios e expressões idiomáticas da língua espanhola. Trata-se de um diálogo entre aspectos gramaticais do espanhol, sobretudo aqueles que se referem ao estudo dos artigos, e os estudos fraseológicos. No primeiro caso, a fundamentação teórica dá-se a partir de Sarmento e Sánchez (1989), Matte Bom (2005), Alarcos Llorach (1999), Fanjul (2005), Masip (2005), Milani (2011) e Eckert (2014). Já no segundo, a fundamentação organiza-se a partir dos estudos de Sabino (2011), Plantin-Monteiro (2012), Baptista (2012) e Frosi (2015). O *corpus*, objeto de análise deste trabalho, foi constituído a partir de dicionários, manuais de expressões idiomáticas e provérbios, artigos científicos e outras obras de referência do campo dos fraseologismos, publicados tanto no Brasil quanto em países hispanofalantes. Em relação à metodologia, inicialmente listaram-se, em planilhas de Excel, todos os fraseologismos a que se teve acesso e em que aparecia o artigo neutro 'lo'. Depois, cada fraseologismo foi analisado e separado, de acordo com a classe gramatical da palavra que sucedia o neutro 'lo': adjetivo, advérbio, pronome (possessivo ou relativo) e preposição. A análise evidencia que o uso do artigo neutro 'lo' nas expressões idiomáticas e nos provérbios está em consonância com o uso geral na língua espanhola, mostrando que os fraseologismos estruturam-se de acordo com o padrão da língua a que pertencem. Por fim, percebeu-se que os fraseologismos podem servir de inspiração, entre as várias funções que possuem na língua, para a compreensão do uso também do artigo neutro 'lo', objeto gramatical que costuma ser de difícil aprendizagem para os lusofalantes.

Palavras-chave: Fraseologismos. Língua Espanhola. Artigo Neutro.



CIUDADANOS DEL MUNDO: UM PROJETO PARA TRABALHAR PLURALIDADE CULTURAL E IDENTIDADE

Pâmela Lopes Vicari (Univates)

Adriana Gebing Krämer (Univates)

Poliana Rode (Univates)

Viviane Sbruzzi (Univates)

Flávia Zanatta (Univates - Orientadora)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Com o intuito de contemplar os temas transversais presentes nos PCNs, o subprojeto Letras Espanhol do PIBID/CAPES/UNIVATES elaborou uma sequência de atividades que possibilitasse trabalhar pluralidade cultural e identidade, tendo como base o princípio de que “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas” (MEC, 2000, p. 25). Denominado “Ciudadanos del mundo”, o projeto foi desenvolvido no primeiro semestre de 2017, com turmas do ensino médio da escola parceira. O ponto de partida foram as reflexões empreendidas sobre as noções de cultura e de identidade, suscitadas pelo contato com o vídeo “The DNA Journey”, o qual permitiu aos alunos se questionarem sobre qual seria de fato sua ascendência. Despertado nos estudantes o interesse por conhecer de onde provêm, deixou-se como tarefa realizar uma pesquisa com familiares para resgatar seus antepassados, com vistas a elaborar uma árvore genealógica. De posse dos resultados, foi promovida uma conversa entre os alunos sobre seus sobrenomes e de onde eram originários. Como culminância da investigação, os estudantes realizaram uma busca no site <<http://forebears.io/surnames>>, para averiguar qual a incidência de seus sobrenomes no mundo. A partir dos dados levantados, a tarefa foi criar um cartaz com a imagem de um mapa-múndi, colorindo apenas os países nos quais estão presentes os sobrenomes e informando a quantidade de pessoas que o têm. Os cartazes foram apresentados e socializados entre as turmas e expostos nos murais da escola. O projeto se desenvolveu de maneira satisfatória, com grande participação de todos os envolvidos, que demonstraram bastante interesse na temática e tiveram despertada a curiosidade de conhecer mais. Consideramos, portanto, que nosso propósito de promover reflexões sobre temas tão relevantes foi atingido com êxito.

Palavras-chave: Temas Transversais. Pluralidade cultural. Identidade. Língua Espanhola. PIBID.



CONTOS CLÁSSICOS DA LITERATURA INFANTIL E ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NOS ANOS INICIAIS

Bruna Rodrigues Goularte de Bastos (Unipampa)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O ensino da Língua Espanhola como Língua Adicional (ELA) na Educação Básica é um tema que, embora seja desprivilegiado perante as políticas públicas educacionais, é de extrema importância no âmbito científico/acadêmico. Devido às crescentes demandas das escolas em ofertar LA's desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e à negligência dos cursos de licenciaturas em profissionalizar seus alunos para a atuação com esse público – considerando as especificidades da infância e dos processos da aprendizagem infantil – pesquisas que partem de experiências reais em contextos escolares e que envolvem reflexão-crítica e estudo a partir das mesmas são de extrema relevância na busca da construção da identidade do professor de Língua Espanhola para crianças. O presente trabalho objetiva, portanto, compartilhar as experiências adquiridas no ensino de Língua Espanhola nos Anos Iniciais (desde o 1º ano) em uma Escola de Tempo Integral na cidade de Rio Grande (RS), bem como refletir sobre o trabalho a partir de Contos da Literatura Infantil, nas suas versões clássicas e adaptadas, apresentadas em diversos suportes nas aulas de ELA. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Língua Estrangeira no Ensino Fundamental nos dizem que o trabalho a partir de textos conhecidos pelo aluno em língua materna, como é o caso dos Contos Clássicos, compensará a ‘ausência do conhecimento sistêmico’ da LA, o que, conseqüentemente, fará com que a criança se sinta mais segura ‘para começar a arriscar-se na língua estrangeira’ (2001). Segundo Brumfit e Carter (2000), o texto literário é ‘autêntico com linguagem real dentro de um contexto’. Além disso, esses contos estão presentes no ‘imaginário coletivo infantil’ (COSME, 2016), o que reafirma sua contribuição no processo de ensino/aprendizagem da LA em uma perspectiva da formação linguística e cultural dos alunos.

Palavras-chave: Contos Clássicos. Língua Espanhola. Anos Iniciais.



EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E PROVÉRBIOS DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO CONTRASTIVO

Kleber Eckert (IFRS)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O presente trabalho é resultado de um projeto de pesquisa desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS e tem como tema central uma abordagem contrastiva de alguns fraseologismos da língua espanhola, principalmente as expressões idiomáticas e os provérbios. Como fundamentação teórica do projeto, constituiu-se um diálogo entre os estudos fraseológicos, especialmente Sabino (2011), Plantin-Monteiro (2012), Baptista (2012) e Frosi (2015), e a análise contrastiva, amparada em Lado (1971), Vez Jeremías (2004), Durão (2007) e Andrade (2011). O objetivo central é a análise contrastiva das expressões idiomáticas e dos provérbios a partir de campos léxico-semânticos pré-definidos, tais como: partes do corpo, partes da casa, cores, alimentos, animais, roupas e acessórios. O *corpus* foi constituído a partir de dicionários e manuais de expressões idiomáticas e provérbios, como os de Casado Conde *et al.* (1999), Vranic (2003) e Fernández (2004). Quanto à metodologia, para cada fraseologismo identificado, elaborou-se uma ficha com os seguintes dados: a) fraseologismo; b) significado; c) exemplo de uso; d) equivalente em português; e) observações sobre o uso ou outras expressões semelhantes. Como passo seguinte no desenvolvimento da pesquisa, projeta-se uma análise de livros didáticos de língua espanhola de Ensino Médio, a fim de verificar em que medida as expressões idiomáticas e os provérbios são explorados nesses materiais didáticos. Ainda no que se refere a implicações didáticas, espera-se, futuramente, elaborar exercícios que envolvam os fraseologismos para cada campo léxico-semântico anteriormente listado.

Palavras-chave: Fraseologismos. Língua Espanhola. Análise Contrastiva.



FALSOS AMIGOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LA LENGUA ESPAÑOLA

Pâmela Lopes Vicari (Univates)

Viviane Sbruzzi (Univates)

Kári Lúcia Forneck (Univates - Orientadora)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Quando tratamos de avaliar a aprendizagem ou a aquisição de uma língua adicional, sempre partimos do domínio que temos sobre a língua materna. Frente a isso, a situação problema que surge é: até que ponto a semelhança entre duas línguas é um fator facilitador da aprendizagem? Partindo dessa pergunta, elaboramos, na disciplina de Estudos da Linguagem II, uma testagem composta de três etapas para verificar se, mesmo sendo as línguas espanhola e portuguesa originárias do latim, a semelhança entre ambas é ou não um fator positivo em circunstâncias de aprendizagem. A testagem elaborada baseou-se no aspecto linguístico que chamamos de *falsos amigos*, também conhecido por *heterosemânticos*, os quais podem gerar, quando do uso da língua espanhola, entendimentos errados ou traduções malfeitas que podem causar constrangimentos entre interlocutores. Esse fator ficou explícito nos resultados do teste, uma vez que as etapas das testagens, aplicadas com turmas de ensino médio de uma escola estadual no Vale do Taquari, foram pensadas em três níveis: palavras soltas para tradução com respostas em formato de múltipla escolha; frases retiradas de um contexto real de uso; e um pequeno texto carregado de palavras heterossemânticas. Percebeu-se que, das três abordagens, o uso de frases contextualizadas com a realidade exerce uma integração mais positiva com a língua alvo, já que o entendimento feito de acordo com um contexto facilita a compreensão. Em contrapartida, as demais etapas não apresentaram nenhum sentido aos alunos; ao contrário, dificultaram ainda mais o processo de compreensão. A partir dos resultados, concluímos que trabalhar com palavras soltas ou com textos produzidos somente para o aprendizado não auxiliam o processo de ensino e aprendizagem, já que, especialmente o aspecto linguístico analisado, causa confusão de significado. Sendo assim, a melhor opção de abordagem dos falsos amigos é apresentá-los em um contexto real de uso.

Palavras-chave: Falsos amigos. Língua espanhola. Língua portuguesa. Análise contrastiva.



LEYENDAS URBANAS, ¿CUÁL TE DA MÁS MIEDO?: UM PROJETO BASEADO NO USO DE MATERIAL AUTÊNTICO

Viviane Sbruzzi (Univates)

Adriana Gebing Krämer (Univates)

Pâmela Lopes Vicari (Univates)

Poliana Rode (Univates)

Flávia Zanatta (Univates - Orientadora)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Em se tratando do ensino de línguas estrangeiras, as discussões geralmente recaem sobre quais são os melhores enfoques e abordagens para alcançar uma aprendizagem satisfatória. Tendo isso em vista, escolhemos utilizar materiais autênticos para desenvolver um projeto de leitura e releitura de lendas urbanas. Tais materiais, cuja produção não está calcada no ensino, evidenciam a língua em uso, o que propicia um contato mais aprofundado e amplo com a língua estrangeira, possibilitando o desenvolvimento das quatro destrezas básicas de aprendizagem de uma língua: oralidade, leitura, escrita e audição. O material autêntico utilizado foi o livro *Voces Anónimas*, de Guillermo Lockhart, obra resultante de um programa televisivo homônimo produzido no Uruguai que apresenta histórias e lendas coletadas da tradição oral desse país e de diversas partes do mundo. O projeto “Leyendas urbanas: ¿cuál te da más miedo?” consistiu em ler algumas das lendas do livro, discuti-las e fazer uma releitura delas em formato de vídeo, de acordo com diferentes possibilidades apresentadas aos alunos. O projeto foi aplicado com turmas de segundo e terceiro anos do ensino médio da escola parceira do subprojeto Letras Espanhol do PIBID/CAPES/UNIVATES, no primeiro semestre de 2017. As turmas foram divididas em grupos de quatro ou cinco alunos, e cada grupo recebeu cópias de uma lenda. Após a leitura e discussão do texto, foi feito um roteiro para a gravação do vídeo que continha a descrição do cenário, as falas dos personagens e as legendas a serem incluídas no vídeo. Ao final do projeto, os alunos apresentaram para os colegas suas releituras, as quais resultaram em produções bem elaboradas e criativas. O engajamento no projeto gerou grandes ganhos em termos de aprendizagem da língua espanhola, evidenciada na compreensão das lendas lidas, na construção do roteiro e na legendagem do vídeo.

Palavras-chave: Material autêntico. Lendas urbanas. Língua espanhola. PIBID.



MI MASCOTA INVENTADA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE ELE COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Silveira Brito (UFRGS)

Monica Nariño Rodriguez (UFRGS - Orientadora)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Pensado durante o estágio de docência em língua espanhola I, o projeto “*Mi mascota inventada*” foi desenvolvido junto ao 1º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS no primeiro semestre de 2017. Visando oferecer o ensino de língua espanhola que levasse em consideração que os alunos estavam iniciando seu processo de alfabetização e tendo seu primeiro contato com a língua estrangeira, buscamos centrar o trabalho em atividades lúdicas focadas na oralidade. Inicialmente, a configuração do projeto era baseada num produto final: a criação de uma mascote fictícia e uma posterior apresentação do mesmo. As aulas foram planejadas de modo a proporcionar aos alunos os instrumentos necessários para tal fim. Delimitamos o vocabulário a um grupo de animais e suas características, além de estruturas linguísticas relevantes para a apresentação do animal inventado pelos alunos. Ancoramos a apresentação do grupo de animais selecionado em uma pequena narrativa, fruto de uma adaptação da cantiga infantil tradicional no mundo hispânico, *La tortuga Manuelita*. Esta manteve alguns aspectos característicos a fim de conservar o laço referencial com a cultura hispânica, enquanto outros foram alterados. A jornada da personagem manteve seu ponto inicial, mas sua viagem passou por biomas distintos, onde nos encontramos com outros animais. Como o propósito da viagem era estudar os animais, a cada parada nos detínhamos em nossas “*tarjetas animales*”, fichas relacionais das características dos animais abordados. Durante as aulas, percebemos a necessidade de incluirmos às atividades centradas especificamente no desenvolvimento da oralidade e coordenação motora fina, colorir, recortar e colar, outras que permitissem um espaço para o trabalho afetivo. Desse modo, incluimos diferentes dinâmicas de abertura das aulas em roda. Ao longo do projeto, constatamos uma apropriação progressiva e gradual do vocabulário e de algumas das estruturas linguísticas da língua espanhola por parte dos alunos.

Palavras-chave: Estágio de docência. Ensino de espanhol para crianças. Projeto pedagógico. Atividades lúdicas.



MOSTRANDO RACISMO A TRAVÉS DE HISTORIETAS: PERCALÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE PIBIDIANA

Fernanda Silveira Brito (UFRGS)

Ana Laura Horbach (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Ao longo do segundo semestre de 2016, o subprojeto espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto a cinco turmas de Ensino Médio da Escola Estadual Pedro Agrônomo Pereira, desenvolveu o projeto “Mostrando racismo a través de historietas”. Inicialmente, teve como finalidade propor uma discussão estendida sobre racismo - das noções gerais de preconceito e, em especial, preconceito racial, até suas manifestações e consequências no cotidiano dos alunos - cujas sínteses se materializariam em pequenas histórias em quadrinho. A temática foi discutida em sete aulas quinzenais, tendo como ponto de partida tirinhas da Mafalda, além de outras do cartunista argentino Quino. A estrutura das aulas calçou-se em dois pilares de trabalho: o estudo do gênero história em quadrinho e dos conteúdos linguísticos necessários à sua produção e o aprofundamento da discussão. Durante a aplicação surgiram vários desafios que iam além da prevista resistência inicial ao formato das aulas ministradas na língua estrangeira. Observou-se que, apesar das diferenças entre os grupos quanto ao nível de familiaridade e domínio básico da LE, a dificuldade maior dos alunos parecia estar em sua reelaboração própria das discussões de sala de aula, ou antes, na relação particular que tinham com a problemática. Assim, analisando a execução do projeto, levantamos dois pontos que parecem ter levado a um aproveitamento menor que o desejado: a amplitude do escopo conceitual em relação ao tempo disponível para a discussão - que implicava diluição do conceito de racismo - e a resistência apática dos alunos em abordar o tema criticamente. Com base nessa análise, concluímos que a reelaboração do projeto deveria vir em função de delimitar essa amplitude conceitual, além de propor alternativas à maneira de se despertar e manter a motivação dos alunos para esse debate.

Palavras-chave: PIBID. Ensino de espanhol como língua estrangeira. Projeto pedagógico.



O ENSINO DE ELE A PARTIR DE GÊNEROS DO DISCURSO EM AULAS PELO PIBID/UFRGS ESPANHOL

Leonardo Rava (UFRGS)

Fernanda Brito (UFRGS)

Monica Nariño (Orientadora - UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Este trabalho é fruto de uma experiência docente levada a cabo pelo subprojeto Espanhol do PIBID/UFRGS. Aplicado na Escola Técnica Senador Ernesto Dornelles, em Porto Alegre, ao longo de um ano, ele é resultado de dois projetos didáticos realizados com turmas do Ensino Médio que abordaram diferentes possibilidades de trabalhar com gêneros do discurso na aula de ELE. No primeiro projeto, foi abordado o tema gênero e sexualidade, a partir de diferentes enfoques, tendo como materialização das discussões a produção de uma *zine* sobre o tema. Nesse projeto, em decorrência da multiplicidade de gêneros que se encontram em uma *zine*, foram utilizados poemas, epigramas, artes visuais, dentro do enfoque temático estipulado. Como apoio para os debates, também foram utilizados vídeos e reportagens que proporcionassem aos alunos ferramentas para posicionarem-se criticamente sobre o tema. No segundo projeto, trabalhou-se com o gênero jornalístico, a fim de produzir um jornal da escola em espanhol. O gênero jornalístico foi estudado a partir de textos autênticos de variados jornais hispânicos, possibilitando a discussão sobre as principais características do gênero e o ensino da língua espanhola de modo contextualizado. Além disso, as matérias selecionadas enfocavam distintos aspectos socioculturais hispânicos, como história, artes e política, o que permitiu o contato com a cultura hispano-americana e a discussão acerca da nossa identidade latino-americana no ambiente da sala de aula. Ambos os projetos demonstram a importância do trabalho com múltiplos tipos textuais, cumprindo o papel da escola de formar sujeitos críticos aptos para ler e produzir com excelência os diversos gêneros que circulam socialmente, exercitando, desse modo, a autoria, e a importância do trabalho da língua em uso e das questões culturais para o letramento dos alunos.

Palavras-chave: Gêneros do discurso. PIBID. Espanhol.



PROJETO FEIRA DAS NAÇÕES: RELATO DE UMA PRÁTICA DOCENTE PELO PIBID/UFRGS ESPANHOL

Irene Mattos Plentz (UFRGS)

Leonardo Rava (UFRGS)

Monica Nariño (Orientadora - UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

O projeto “Feira das nações”, aplicado em turmas de Ensino Médio da EEEM Agrônomo Pedro Pereira, em Porto Alegre, propôs o desenvolvimento de conhecimentos acerca da cultura, da geografia e da história de países hispanofalantes, tendo como resultado das reflexões em aula e da conseguinte pesquisa dos alunos a produção de materiais expositivos para compor uma feira das nações aberta à comunidade escolar. As aulas iniciais foram baseadas em uma dinâmica na qual os alunos deveriam reconhecer ícones nacionais dos países estudados (atores, cantores, escritores, políticos) com o objetivo de perceber o quanto a cultura hispano-americana está presente no nosso cotidiano. As aulas seguintes, de geografia e de história, se complementaram, sendo importantes para que os alunos se identificassem enquanto cidadãos latino-americanos – ferramenta crucial para o reconhecimento da relevância do estudo da língua espanhola –, além de trabalhar as relações entre essas duas áreas e o que o estudo de ambas nos diz da situação atual dos países abordados, utilizando, assim, esse conhecimento como ferramenta para compreender não apenas o passado, mas, sobretudo, o presente. As aulas sobre cultura contaram com músicas, danças e receitas gastronômicas, além da exposição de particularidades socioculturais de cada país. Inspirada pelas reflexões de Perrenoud acerca da pedagogia de projetos, essa experiência permitiu que os alunos trabalhassem a língua espanhola integrada com a cultura do universo hispanofalante, através de diversos gêneros do discurso, como textos jornalísticos, poemas e músicas. Esse tipo de abordagem enseja a aproximação desses alunos com a cultura hispânica, possibilitando o reconhecimento de aspectos comuns do desenvolvimento histórico e cultural dos países latino-americanos, muitos dos quais compartilhados pelo Brasil.

Palavras-chave: PIBID. Espanhol. Cultura.



QUESTIONANDO A CRENÇA DE QUE “NÃO SE APRENDE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA ESCOLA PÚBLICA”

Emanuele Coimbra Padilha (UFSM)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Espanhola

Este trabalho tem por objetivo apresentar o projeto da tese intitulado *Questionando a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública*, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). A pesquisa se propõe investigar a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública, identificada por vários trabalhos realizados dentro da Linguística Aplicada no Brasil (NONEMACHER, 2004; STAHL 2011; ZOLIN-VESZ, 2013). O trabalho se baseia na perspectiva da abordagem qualitativa. Os participantes são alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública de Santa Maria. O material didático utilizado para o ensino do espanhol foi o distribuído às escolas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). O *corpus* da pesquisa é constituído por um questionário aplicado com os alunos participantes da pesquisa no início e no final do ano letivo e por uma entrevista, gravada em áudio, no final do ano letivo. Durante o ano de 2016, foram realizados três testes de conhecimento sobre a língua espanhola, com conteúdos trabalhados em aula, para verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. O registro das aulas foi realizado por meio de diários de aula escritos pela pesquisadora. A hipótese inicial dessa pesquisa é a de que há uma discordância entre o que é esperado pelos pais e pela sociedade com relação à aprendizagem de língua estrangeira na escola pública e o que efetivamente se aprende no ensino básico; e essa seria a possível explicação para a crença de que não se aprende língua estrangeira na escola pública.

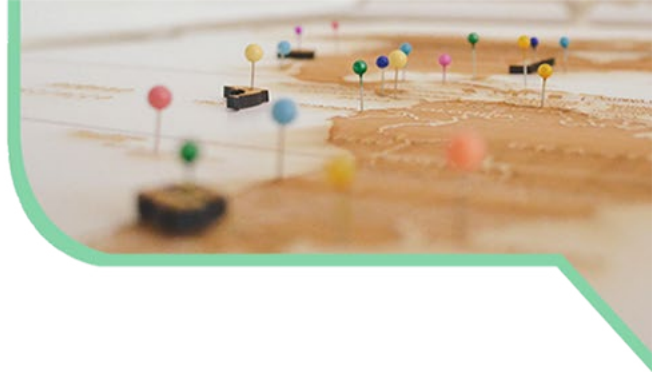
Palavras-chave: Crença. Aprendizagem de língua estrangeira. Escola pública. Alunos do ensino fundamental.

Anais do

XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa

XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional



Resumos **Inglês**



“CARAVANA DO CONHECIMENTO”: CONSTRUINDO MÚLTIPLOS SABERES NA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Gabriel Nunes Ramos (PIBID UNISINOS/CAPES)¹

Bruna de Souza (PIBID UNISINOS/CAPES)²

Juliana Silvestre de Vargas (PIBID UNISINOS/CAPES)³

Letícia de Oliveira (PIBID UNISINOS/CAPES)⁴

Luana Hastenteufel Vogel (PIBID UNISINOS/CAPES)⁵

Marlon Leonardo de Melo (PIBID UNISINOS/CAPES)⁶

Silviane Torres (PIBID UNISINOS/CAPES)⁷

Taís Crestani Schmitz (PIBID UNISINOS/CAPES)⁸

Cibele Raquel Oliveira da Silva (PIBID UNISINOS/CAPES)⁹

Cristina Kroeff Schmitz Gibk (PIBID UNISINOS/CAPES)¹⁰

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

O presente trabalho visa a relatar as experiências e os conhecimentos construídos através do projeto “Caravana do Conhecimento”, organizado pelo curso de matemática da UNISINOS, no qual bolsistas de diversos subprojetos do PIBID UNISINOS se dirigem juntos a escolas da rede pública, previamente selecionadas, com o objetivo de implementar atividades pedagógicas lúdicas, desenvolvidas pelos próprios bolsistas, a partir do escopo de cada subprojeto. As Caravanas (três, no total, ao longo do primeiro semestre de 2017), ocorreram em diferentes escolas e municípios. Os alunos das escolas visitadas eram convidados a se envolver nas atividades propostas pelos diferentes grupos. É possível dizer que esses momentos mostraram ter grande valor para a formação dos bolsistas de Letras/Inglês no sentido da construção de múltiplos saberes docentes (TARDIFF, 2002), por conta da necessidade de enfrentamento e superação dos desafios encontrados, tais como: alunos de séries diferentes daquelas com as quais o grupo trabalha, adaptação dos jogos na própria escola (devida à estrutura do estabelecimento), manejo de alunos com diferentes níveis de conhecimento fazendo a mesa atividade, dentre outras. Além disso, as Caravanas evidenciaram

1 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

2 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

3 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

4 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

5 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

6 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

7 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

8 Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto Letras/Inglês do PIBID/UNISINOS, financiado pelas CAPES/BRASIL.

9 Supervisora do Subprojeto LETRAS/Inglês do PIBID UNISINOS, financiado pela CAPES/BRASIL.

10 Coordenadora do subprojeto.



que é possível aprender língua inglesa na escola por meio do envolvimento em tarefas significativas (RS, 2009), como foco no uso da língua que podem, por outro lado, aparentar ter por finalidade apenas o entretenimento. Ainda, essas experiências demonstraram que é possível ensinar/aprender de maneiras menos tradicionais e mais prazerosas (para o docente e para o aluno), além de oportunizarem a interação e o compartilhamento entre alunos de diferentes licenciaturas, semente de possibilidades de construção de interdisciplinaridade.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa. PIBID. Escola Pública. Atividades pedagógicas lúdicas.



A CITY OF LEARNING

Aline Jéssica Antunes (Univates)

Lívia Pretto Mottin (Orientadora - Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

This is a report of a project developed in a ninth grade of a public school located in downtown Lajeado (RS). It was a requirement activity for the *Estágio Supervisionado VI – Língua Inglesa* course, part of the *Letras* program at Univates. The project titled “A City of Learning” was applied in a class composed of twenty-two students, from thirteen to sixteen years old and the time of work was 10 hours, which happened from April 10th to May 15th, 2017. Since I believe in language as a social practice, as a tool made by and to people, I developed a project aiming at connecting language learning to cultural and social issues. The main goal of it was to develop students’ critical thinking about the city where they live and about the society that surrounds them. Throughout the classes, students read articles from the magazine *Speak Up* about social contents and reflected upon their responsibility towards the topics chosen. Students also had the opportunity to think critically about their surroundings and consequently realize that an additional language is not always overseas. This practicum has showed me the impact teachers have on the people who will change the world thereafter. I have also realized that working with projects, though laborious, is meaningful to all people involved.

Keywords: English teaching. Project. Elementary school.



CONTAR HISTÓRIAS EM LÍNGUA INGLESA? SIM! AFINAL, *EVERY STORY DESERVES TO BE TOLD*

Kaiane Mendel (UFRGS)

Marine Laísa Matte (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este relato de experiência é resultado da nossa prática de estágio em Língua Inglesa, fruto da disciplina Estágio de Docência em Língua Inglesa II do curso de Letras da UFRGS. Tal prática foi desenvolvida durante o segundo semestre de 2016 e contou com 20 horas-aula ministradas em uma turma de 7^a ano de uma escola estadual de Porto Alegre. A elaboração e aplicação das aulas baseou-se no que os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009) sugerem para a Educação Básica, isto é, a organização curricular por meio de projetos de aprendizagem. Tendo a página Humans of New York como ponto de partida, o projeto intitulado Every story deserves to be told buscou fazer com que os alunos dessem voz a diferentes histórias da comunidade onde vivem, de modo que, por meio da produção escrita em inglês, elas pudessem ser lidas por diferentes usuários do Facebook. Dessa forma, diversas tarefas de leitura de posts da página Humans of New York, bem como tarefas de escrita, em que os alunos criaram histórias para fotografias da página, foram realizadas durante a nossa prática docente. O produto final consistiu em uma fotografia, acompanhada de uma short story, postada em uma página do Facebook criada para a turma. A fim de permitir que os alunos narrassem histórias de vida de quem entrevistaram, o simple past tornou-se o recurso linguístico mais relevante a ser trabalhado ao longo das aulas. O projeto gerou discussões acerca das vivências de diferentes pessoas que cercam os alunos, bem como oportunizou o uso contextualizado dos recursos linguístico-discursivos aprendidos.

Palavras-chave: Prática de estágio em Língua Inglesa. Projeto de aprendizagem. Humans of New York.



CORPUS LINGUISTICS IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

Makeli Aldrovandi (UNIVATES / PUCRS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

In Brazil, Corpus Linguistics is still not well known to Language teachers despite its great importance in the field of language learning and teaching. Its relevance comes from the fact that *corpora* provide learners with evidence for what their intuition says about language (O'KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007). Furthermore, the work with Corpus Linguistics gives learners the opportunity of experiencing authentic language use, not contrived one, i.e., examples that are invented specially for teaching purposes (O'KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007). This work aims at presenting a didactic sequence used in a Language Program with future English teachers which used Corpus Linguistics in the study of pragmatic aspects of verbs, named verbal aspect. The students used COCA to research the tenses of English verbs and analyze the different aspects (Simple, Progressive and Perfect) conveyed by each tense in authentic occurrences of the verbal tenses. They had to compare what grammar book rules were on the usage of aspects to what the examples of the corpus showed. The students presented considerable difficulty analyzing the examples and comparing them with the rules. A possible reason for the difficulty might have been the fact that they were not acquainted with an approach that demands investigation and autonomy of analysis. That called for constant intervention of the professor in charge of the activity in order to raise their awareness to what was being represented in the examples in terms of verbal aspect. As a conclusion, these results corroborate the initial idea that Corpus Linguistics has not yet been granted its proper space in the Language Teachers Training Programs and reinforce the need to introduce new methodologies that are based on investigation to increase learners' autonomy.

Keywords: Corpus Linguistics. Teacher Training. Authentic Language. Investigation.



CRITICAL LITERACY AND CITIZENSHIP IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL

Núbia Araceli Schutt Pereira (UFMG)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

This is the presentation of one teaching unit created for an English book, following the communicative approach and critical literacy. Based on a real necessity of the acceptance of the other, that we are facing worldwide, I chose the unit to be about Multiculturalism and I had the happy opportunity to put in practice and was able to have excellent results with my teenagers from the first grade of High School, at the School inside UPF (University of Passo Fundo/RS) campus, where I teach. By using this unit in their class, we could have great moments of sharing opinions and beliefs that, in my point of view, were of great impact to their lives. Thus, by having this opportunity to work with a context in the unit, before presenting the grammar and vocabulary content, students can benefit from developing critical thinking and gaining awareness of lots of different issues. The Communicative Approach is something real in their classes, and, as high school students, they have to be critical, so it is totally possible to apply this unit.

Keywords: Critical literacy. Multiculturalism. High school. Communicative approach.



ENGLISH PRACTICUM REPORT: WE CAN BE HEROES JUST FOR ONE DAY

Catherine Luiza Werlang (Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

This paper aims to explain the main points of the English Teaching Practicum developed at Instituto Federal Sul-rio-grandense campus Venâncio Aires, during the first term of 2017 as a practice integrated into the Languages and Literature academic program, at UNIVATES. During three weeks, I worked with a second grade class from High School in order to apply a project involving English Language Learning, based on the classic legend of King Arthur and on the concept of an everyday hero. Through a main text, the book *King Arthur and the knights of the round table*, retold by Debora Tempest, the practices were developed aiming to make students be in contact with this specific piece of work, become able to understand the usage of some linguistic aspects and verbal tenses presented in the book, reflect about their own reality and promote feasible good actions. Besides, students were also presented to other texts, such as *The oath of the Round Table*, written by Thomas Malory as well as videos and songs regarding the theme hero. The practices were mainly based on the idea mentioned by Schlatter (2009 and 2012) that a linguistic education means using the additional language to enlarge students' understanding of themselves as well as of the place in which they are and the world in its complexity. The project methodology also inspired the practicum, that covered not just English Language, but English Literature, History and Drama subjects. As an overall analysis, I can say that students really lived King Arthur's legend and embodied the idea of being an ordinary hero, which enabled them to apply the acquired knowledge in their own reality, to develop simple, but good practices and to realize how important is to be a proficient citizen- or knight- in any language.

Keywords: English Teaching. Project methodology. Good practices. Hero.



ENGLISH TEACHER: O ENSINO PRECISA MELHORAR?

Soraia Tomasel¹

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve por objetivo investigar de que modos a docência de Língua Inglesa é produzida em documentos legais que regem a elaboração dos currículos de formação inicial e a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa. A pesquisa inscreveu-se nos campos dos Estudos em Docência e Docência de Língua Inglesa e do Pós-Estruturalismo, com contribuições específicas de Michel Foucault. Assim o conceito de discurso foi utilizado como ferramenta teórico-metodológica para tratar, organizar e analisar o volume de informações produzidas a partir do exame do material empírico. Para fins de análise, neste texto, foram examinados os seguintes documentos legais: *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira* (1998), *Orientações Curriculares Nacionais – Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* (2006), *Base Nacional Comum Curricular – Língua Estrangeira Moderna* (proposta preliminar, 2016). Os resultados da pesquisa possibilitam afirmar que: 1) alguns discursos – especialmente os discursos provenientes dos documentos que regem a prática pedagógica do/a professor/a de Língua Inglesa – apresentam um panorama que coloca o ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas em um lugar desprivilegiado do currículo escolar e reforçam que os objetivos de aprendizagem devem primar aos objetivos de ensino; 2) a ênfase nos interesses do/a aluno/a como ponto de partida para o ensino faz com que o ensino/aprendizagem passe por um processo de redução de conteúdo, que acaba por conformar o ser e o fazer do/a docente de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Docência. Língua Inglesa. Ensino. Documentos Legais.

1 Graduada em Letras/Inglês e Mestre em Educação pela UNISINOS; Integrante do Grupo de Pesquisa GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças); Professora de Língua Inglesa das Redes Municipais de Farroupilha/RS e Garibaldi/RS.



HOLIDAYS IN THE USA – DESENVOLVENDO A LEITURA NA LÍNGUA INGLESA ATRAVÉS DA CULTURA AMERICANA

Awdren Alves Köhler (UNICNEC)

Christiane Jaroski Barbosa (UNICNEC)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

O presente relato teve origem a partir da oficina *'Holidays in the USA'*, que pertence ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Letras/Língua Inglesa, desenvolvido no Centro Universitário Cenecista de Osório (UNICNEC), e aplicada na Escola Municipal de Ensino Fundamental General Luiz Dêntice, localizada na cidade de Tramandaí – RS. A oficina foi realizada em uma turma de nono ano do ensino fundamental conjuntamente com a professora titular. Assim sendo, as práticas proporcionadas pelo Programa tiveram como objetivos a expansão de conhecimento de mundo, inteirar-se acerca das principais datas comemoradas em países de língua inglesa (com foco nos Estados Unidos da América) e desenvolvimento da compreensão escrita e oral. Conforme observações prévias em relação ao nível de proficiência da turma, foram elaboradas tarefas capazes de ser entendidas por todos os alunos. Elegeram-se, portanto, o foco nas habilidades de *reading* e *listening* de forma a oportunizar aprendizagem de vocabulário e compreensão escrita através de caça-palavras, textos, palavras cruzadas, vídeos, produção de cartazes, quiz, verdadeiro ou falso. Deste modo, foram abordadas as seguintes datas comemorativas ao longo de oito aulas: *Martin Luther King's Day*, *Valentine's Day*, *St. Patrick's Day*, *Independence Day*, *Thanksgiving*, *Christmas* e *New Year's Evening*. Durante os encontros da oficina, os alunos, de forma geral, demonstraram-se receptivos e motivados a fim de inteirar-se mais a respeito da cultura americana, pois já conheciam por meio de filmes e séries, havendo, também, aprimoramento das habilidades linguísticas por parte da turma. Como fundamentação teórica, obteve-se o apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e nas autoras Marques (2012), Lapkoski (2012) Silveira (2005), entre outros.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Datas comemorativas. Ensino.



IN THE WORLD OF FOOD PUBLICITY

Marcela Fischer (Univates)

Suzinara Strassburger Marques (Univates)

Lívia Pretto Mottin (Orientadora - Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

This teaching unit was planned in the first semester of 2017 as a final product for Língua Inglesa V, a course taught at Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, as part of the English teaching course curriculum. It was designed for pre-intermediate English students, but may be adapted to other levels according to the teaching context. The goals of the activity are: (i) to help the students to be able to communicate and express themselves in English; (ii) to pronounce and understand vocabulary related to food and drinks; (iii) to create a script of an advertisement; (iv) to produce an advertisement video; (v) to talk about foods and drinks in a video presentation. In the warm up, students will separate food and drinks into six categories in order to remember the vocabulary. Afterwards, some printed advertisements will be analyzed, with the purpose of identifying their specific characteristics and vocabulary. Video advertisements will also be shown, which will inspire the final product. In addition, the teacher will use website tips for script writing and video production. Individually, in pairs or in trios, students will write scripts and produce videos promoting the brand of a food or drink that they will create by themselves. After the presentation of the videos, students will share them on Facebook, in a private group of the class. Therefore, the class will be able to watch the videos again and leave their opinion about the work. Students will be also encouraged to post their videos on YouTube, as an optional task.

Keywords: Food and drinks. Publicity. Advertisements. Videos. English teaching.



IT'S TIME TO EAT

Marina Hofstätter Eidelwein (Univates)

Lívia Pretto Mottin (Orientadora - Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Considering that students learn food vocabulary at school and that these words are important in their everyday life, the following activities aim to work with restaurant menus, an authentic material easily found in the students' routines. Firstly, as a warm-up, students will participate in a dynamic activity entitled "I went to the supermarket and I bought...", in order to recall the names of some food items. Then, they will explore a few restaurant menus, choose one according to their personal interests and form groups to analyze it. For this activity, the teacher will distribute some questions to the groups, exploring the textual genre and real situations that can happen in a restaurant. After that, students will be invited to create a scene in a restaurant that will be recorded and later played to the classmates. Students will plan the scene, defining the title, the role of each one, what they will speak, the materials they will need and what the setting will look like. To organize the scene, each group will receive a sheet that will be completed and later delivered to the teacher. In the same day they will show the scene recorded to the classmates. Thus, students will be practicing reading, writing, speaking and listening in English. Finally, students will create a menu, putting into practice what they have learned. In order to make the productions public, the menus will be exposed at school.

Keywords: Food vocabulary. Restaurant menus. Authentic material.



LUZ, CÂMERA, (FORM)AÇÃO: NOS BASTIDORES DO PROJETO *TEACHERFLIX PIBID - CINEMA & IDENTIDADE DOCENTE*

Ana Paula Alba Wildt (FURG)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este trabalho tem por objetivos apresentar e discutir o Projeto de Extensão *TEACHERFLIX PIBID: Cinema & Identidade Docente* como espaço de *letramento docente* no contexto do Subprojeto Letras - Português/Inglês do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Para tanto, buscaremos ancoragens teórico-metodológicas nas interfaces da Pesquisa Narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014), dos Estudos do Letramento (KLEIMAN, 1995; 2001) e dos Estudos Culturais (BAUMAN, 2005; HALL, 1997). Conclui-se que o Projeto de Extensão *TEACHERFLIX PIBID: Cinema & Identidade Docente* vem atuando como contramarcha ao modelo de racionalidade técnica (OLIVEIRA et al., 2015) e à *apendicite formativa* (GIMENEZ e FURTOSO, 2008) ainda presentes em alguns cursos de licenciatura dupla em Letras. A racionalidade técnica desarticula conhecimento e subjetividade e, por ser pautada por um sistema de regras rígidas e imutáveis, revela-se insuficiente para atender à complexa dimensão humana da prática docente. Nesse modelo, eventos de formação crítico-reflexiva de professores são desprezados ou relegados a segundo plano (GIMENEZ e FURTOSO, 2008). O Projeto de Extensão *TEACHERFLIX PIBID: Cinema & Identidade Docente* vem operando como resistência a esse modelo, ao possibilitar que professores de língua inglesa, futuros e atuantes, reflitam, mediante narrativas orais e escritas, sobre as representações filmicas dos modos de ser docente e discente e as suas experiências como alunos e como educadores, bem como transformem as suas práticas a partir das discussões sobre os filmes e os documentários exibidos no contexto do projeto, consistindo, assim, em um espaço de *letramento docente* (REICHMANN, 2015).

Palavras-chave: PIBID. Cinema. Letramento docente. Língua inglesa.



PENPALL FRIENDS: A ESPERA POR CARTAS EM TEMPOS DE WHATSAPP

Soraia Tomasel¹

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este texto tem por objetivo compartilhar o procedimento de realização de uma atividade de escrita em Língua Inglesa. A atividade desenvolvida consistiu em uma troca de cartas entre estudantes de turmas de 8º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Garibaldi/RS e da Rede Municipal de Ensino de Farroupilha/RS. As cartas contendo informações pessoais e de apresentação foram elaboradas nas aulas de Língua Inglesa entre os meses de março e maio do ano de 2017. Aproximadamente 80 estudantes participaram da atividade que também é conhecida como *penpall friends*. Os principais objetivos da atividade foram: 1) proporcionar aos/às estudantes o uso da Língua Inglesa contextualizado; 2) acessar características de um gênero textual relativamente em desuso – carta de apresentação/interação – tendo em vista as ferramentas desenvolvidas recentemente para a comunicação/interação social (aplicativos de smartphones, redes sociais); 3) aprofundar os conhecimentos sobre o funcionamento das agências de correio e a utilização de correspondências; 4) trocar informações e interagir, em Língua Inglesa, com estudantes de duas escolas localizadas em cidades diferentes. O desenvolvimento da proposta/projeto fundamentou-se na pedagogia baseada no uso de gêneros textuais (HYLAND, 2003; 2007) no ensino de Língua Inglesa que proporciona aos/às estudantes formas de compreender e de usar a língua estrangeira em contextos sociais. Tal proposta pedagógica permite que o/a professor/a de Língua Inglesa possa focar o processo de escrita em língua estrangeira não somente no conteúdo ou na gramática, mas na oportunidade dos/as estudantes participarem efetivamente, por meio da Língua Inglesa, em atividades para além da sala de aula.

Palavras-chave: Escrita. Língua Inglesa. Ensino. Gêneros textuais.

1 Graduada em Letras/Inglês e Mestre em Educação pela UNISINOS; Integrante do Grupo de Pesquisa GIPEDI (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Docências, Pedagogias e Diferenças); Professora de Língua Inglesa das Redes Municipais de Farroupilha/RS e Garibaldi/RS.



TO SIR... WITH LOVE? ESCRITA DE CARTAS A PROFESSORES QUE MARCARAM COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO DOCENTE

Ana Paula Alba Wildt (FURG)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Inglesa

Este trabalho é um recorte de uma pesquisa-formação que vem sendo realizada com alunos do curso de licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade Federal do Rio Grande. O objetivo desse estudo é contribuir para as pesquisas sobre a formação crítico-reflexiva de professores de língua inglesa à luz da Pesquisa Narrativa (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014) e dos Estudos do Letramento. Em contramarcha à racionalidade técnica e à *apêndice formativa* (GIMENEZ e FURTOSO, 2008) ainda presentes em alguns cursos de formação docente, práticas de escritas de si são propostas no contexto de um *Ateliê Biográfico de Projeto* (DELORY-MOMBERGER, 2006; 2008) com alunos da licenciatura dupla em Letras da FURG em diferentes períodos do curso. O *Ateliê Biográfico de Projeto* consiste em uma *comunidade aprendente de formação de professores* (GALIAZZI e MORAES, 2013) em que as escritas autorreferentes operam como práticas de *letramento acadêmico-profissional* (KLEIMAN, 2001; REICHMANN, 2015). Uma das possibilidades de escrita autorreflexiva é a carta ao professor que mais marcou. Nas cartas que compõem o *corpus* desta pesquisa-formação, os futuros professores de língua inglesa ressignificaram passagens importantes de suas trajetórias escolares ou acadêmicas, dirigindo-se, através da escrita, diretamente aos mestres que marcaram e socializando e discutindo as posturas docentes e seus impactos na sua constituição identitária profissional. A partir desse exercício, a escrita de cartas a professores que marcaram tem se revelado como um potente dispositivo de (re)construção da identidade docente e de letramento docente no contexto da formação de professores de língua inglesa.

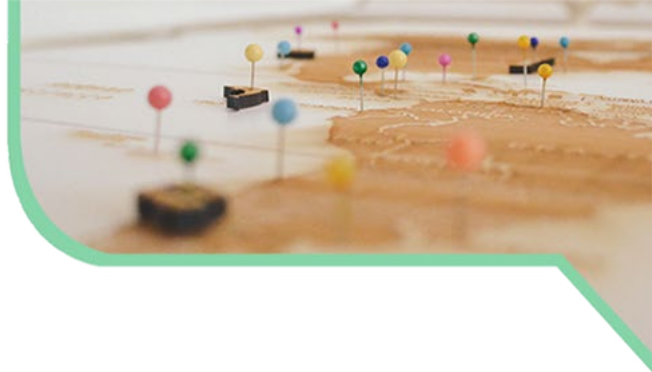
Palavras-chave: Cartas. Letramento docente. Identidade docente. Formação de professores. Língua inglesa.

Anais do

XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa

XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional



Resumos

Português como Língua Adicional



A AVALIAÇÃO DE TEXTOS NUMA PERSPECTIVA BAKHTINIANA E BILHETES ORIENTADORES DE REESCRITA EM AULA DE PLA

Gabrielle Rodrigues Sirianni (UFRGS)

Este trabalho tem por objetivo refletir a avaliação de textos a partir de uma perspectiva bakhtiniana e como bilhetes orientadores de reescrita podem auxiliar no aperfeiçoamento de produções de alunos de Português como Língua Adicional (PLA). Esta pesquisa tem origem no trabalho de Sirianni (2016), em que textos de alunos do curso Preparatório Celpe-Bras do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS foram avaliados e analisados, buscando averiguar quais as diferenças encontradas em cada nível de proficiência a que esses textos foram avaliados. Partindo desse trabalho, busco aqui refletir de que maneira bilhetes orientadores de reescrita podem ser feitos pelos professores-avaliadores a fim de auxiliar seus alunos que receberam notas mais baixas na avaliação a se adequarem melhor ao que é esperado naquela produção escrita. Como um efeito retroativo do Celpe-Bras, que é um exame de base comunicativa e que entende proficiência como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006), nas aulas de PLA as tarefas de produções escritas também simulam situações de comunicação reais, em que os alunos precisam adequar seus textos ao contexto de produção, ao gênero do discurso e à interlocução propostos e, conseqüentemente, a avaliação é realizada levando em conta esses aspectos. Partindo da visão de proficiência do Exame e da noção de proficiência proposta por Schoffen (2009) a partir de Bakhtin (2003), de que ser proficiente em determinada língua é ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada, o bilhete orientador, mais do que apontar problemas linguísticos, deve ser o canal que o professor-avaliador desenvolve para assumir o papel de interlocutor do texto, que responde a ele, apontando o que é positivo e o que ainda falta ser desenvolvido para que, assim, esteja adequado ao contexto de produção ali proposto.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Avaliação de textos. Bilhetes orientadores. Preparatório Celpe-Bras.



AULA PARA INTERCAMBISTAS DA UNIVATES

Marcela Fischer (UNIVATES)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este relato propõe-se a descrever a experiência de uma aluna de Letras Português/Inglês que ministra aulas de Português para Intercambistas da Univates. A Diretoria de Relações Internacionais (DRI) juntamente com a Educação Continuada da Univates, promove o curso de “Português para Estrangeiros” com a carga horária de 30 horas, todos os semestres. As aulas são ministradas duas vezes por semana, em cada semestre para um número diferenciado de Intercambistas de diferentes etnias, como colombianos, argentinos, mexicanos, suecos, suíços, finlandeses, indianos, chilenos, espanhóis, etc. Os assuntos são básicos, mas muito necessários para os alunos se comunicarem e entenderem a Língua Portuguesa. O curso inicia junto com as aulas da graduação, justamente para que os alunos não passem tantas dificuldades com o novo idioma, auxiliando-os também na compreensão de seus outros professores da graduação, dos textos recebidos, na interação com as pessoas e esclarecimento de dúvidas. Nas aulas, os alunos são instigados a falar, escrever e ouvir. São realizadas atividades lúdicas e em grupos para que ocorra a interação entre eles, sendo o diálogo praticado e a escrita aprimorada. São trabalhadas algumas dinâmicas, como andar pela sala e falar com seu colega, perguntar coisas simples, como “Qual seu nome?”, “Quantos anos você tem?”, etc; Criar situações de diálogo em diferentes locais, para apresentarem aos colegas; Continuar um texto em grupo a partir de um começo estipulado; Ouvir diálogos e assinalar as respostas corretas; Ampliar o vocabulário em atividades lúdicas como colar no colega as partes do corpo, escrever o máximo de objetos, em um tempo mínimo, que vão dentro de uma bolsa, sala de aula, geladeira, etc, lembrar de vocabulários como comidas, bebidas, vestuários, saudações, animais, etc, e as escrever em um cartaz, não repetindo o que os outros grupos já escreveram. Também são trabalhados nas aulas aspectos gramaticais e fonéticos.

Palavras-chave: Português. Intercambistas. Experiência. Interação.



COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA INICIANTES

Laura Mallmann (UFRGS)

Aline Alberto (UFRGS)

Mariana Backes (UFRGS)

Juliana Beust (UFRGS)

Juliana Boeira (UFRGS)

Viviane Tebaldi (UFRGS)

Gabriela Bulla (Orientadora - UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este é um relato de uma experiência voluntária de ensino de português como língua adicional (PLA) no nível Básico I para uma aluna do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), matriculada no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Por dificuldades logísticas, a aluna PEC não chegou ao PPE em tempo de ser integrada ao curso Intensivo PEC-G, estando, em junho, no nível iniciante enquanto seus colegas já estavam no nível Básico II final. Nesse contexto, as alunas da disciplina de graduação *Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional*, de Licenciatura em Letras da UFRGS, tiveram a iniciativa de se organizar, com o auxílio da professora e da monitora, para dar aulas à aluna PEC como projeto final da cadeira. O objetivo era, portanto, aprender a ministrar aulas de Básico I pela prática, ou seja, ministrando. Dessa maneira, as aulas da disciplina foram destinadas ao processo colaborativo de planejamento e avaliação docente, de modo que se pudesse participar da seleção de materiais didáticos, elaboração de tarefas, preparação de dinâmicas e reflexões sobre as práticas. Ao final de cada aula, as professoras em formação escreveram relatos sobre como foi a experiência, para que o grupo pudesse identificar os avanços e as dificuldades de si mesmas e da aluna PEC. Até o momento, pode-se destacar algumas aprendizagens como professoras de PLA para nível iniciante: a necessidade de consciência e planejamento do vocabulário a ser utilizado durante as aulas pelas professoras; a importância e complexidade do uso de multimodalidade; e a criação de estratégias para superar a falta de uma língua em comum. Essa experiência reforça a importância de atrelar a reflexão teórica à prática docente para formação de licenciandos em Letras. Espera-se que este relato contribua para a formação de professores de PLA, através da perspectiva de professoras iniciantes.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Nível iniciante. Ensino de português para falantes de línguas distantes.



COMPREENDENDO O USO DA LINGUAGEM NA ÁREA DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NO BRASIL: UM ESTUDO SOBRE A HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS

Alexandre Ferreira Martins¹ (Universit  Paul-Valéry – Montpellier 3)

Comunica o Oral:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este trabalho descreve e tenciona compreender as ideias linguísticas em torno da concep o de uso da linguagem apresentada em documentos do Exame Celpe-Bras e em outras políticas linguísticas na área de portugu s como língua adicional (PLA) relacionadas   implementa o do referido teste em 1998. Baseado no modelo de políticas linguísticas de Shohamy (2006) e inserido no domínio das Políticas Linguísticas em interface com a História das Ideias Linguísticas e a Linguística Aplicada, este trabalho visa a compreender os saberes linguísticos que são construídos em torno do conceito de uso da linguagem como “a o conjunta entre participantes com um propósito social” (Brasil, 2011, p. 4), intimamente ligados   concep o de uso da linguagem de Clark (1996) e engendrado   no o de gêneros do discurso de Bakhtin (2011). Toma-se como esteio teórico as ideias ligadas ao domínio da HIL de linha francesa, notadamente no conceito de horizonte de retrospe o conforme Aurox (1992), para compreender os conceitos em torno desta no o de linguagem e as manifesta es discursivas dela emanadas. A análise empreendida centrou-se em produ es científicas que poderiam apontar para pistas sobre uma tendência no ensino de PLA no Brasil e, igualmente, em entrevistas realizadas com duas pesquisadoras envolvidas na comissão técnica de elabora o do Celpe-Bras. Em seguida, a análise se deteve em produ es acadêmicas (disserta es de mestrado e teses de doutorado) sobre o ensino de PLA no Brasil, defendidas entre 1998 e o momento presente, buscando descrever a evolu o discursiva do conceito nos últimos anos. Este trabalho aponta para a existência de uma tendência no ensino de PLA no Brasil que tem origens na área de ensino de portugu s como língua materna e para a importância do Exame Celpe-Bras como uma política de forte impacto para a constitui o de uma abordagem de ensino diferenciada no Brasil.

Palavras-chave: Português como língua adicional. História das ideias linguísticas. Uso da linguagem.

1 Leitor de língua portuguesa, variante brasileira, no Departamento de estudos portugueses, brasileiros e luso-africanos da Universidade Paul-Valéry, Montpellier 3, na França, onde também   estudante do mestrado em Ciências da Linguagem, com especializa o em Sociolinguística e Políticas Linguísticas Educacionais.   formado em Licenciatura em Letras, habilita o portugu s, francês e respectivas literaturas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, e em Licenciatura em Português (Estudos Portugueses e Lusófonos) pela Universidade de Coimbra, Portugal.



ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: CRIAÇÃO DE OBJETOS DIGITAIS DE APRENDIZAGEM

Juliana Thiesen Fuchs (Univates)

Magali Beatriz Baierle (Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O projeto de extensão Veredas da Linguagem vem promovendo, desde 2016, diversas atividades que proporcionam o diálogo entre universidade e comunidade, propondo e desenvolvendo iniciativas em função das demandas apresentadas. Uma dessas iniciativas, promovida pelo eixo Linguagem e Ensino, é o ensino de português como língua adicional, tendo em vista as dificuldades enfrentadas pelos imigrantes da região no que diz respeito à interação e a sua qualidade de vida. Além de ministrar aulas presenciais aos imigrantes, o projeto, por meio do eixo Linguagem e Tecnologia, também desenvolve materiais didáticos digitais para servirem de aporte a esse ensino: trata-se de objetos digitais de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa como língua adicional. Para desenvolver esses materiais, primeiramente foram gravados vídeos de interações cotidianas (compra de medicamento em farmácia, atendimento em posto de saúde, entrevista de emprego, pedido de informação em parada de ônibus etc.). Em seguida, foram elaboradas atividades para explorar os elementos linguísticos evocados nesses vídeos, visando abordar o uso da língua em situações reais de interação (SHOFFEN; GOMES; SCHLATTER, 2013). Por fim, as atividades criadas foram transformadas em objetos digitais de aprendizagem, por meio de recursos de design gráfico e programação (pensados para funcionar em dispositivos móveis e computadores). Essa última etapa teve papel fundamental no desenvolvimento do material didático, levando em consideração a experiência do usuário. O diferencial desses objetos, que estão em fase de finalização, está especialmente no *feedback* fornecido em cada atividade, que permite ao usuário aprender a língua de forma autônoma, desenvolvendo sua consciência sobre o que está aprendendo. Após finalizados os objetos, será iniciada a fase de testagem, que será realizada com os imigrantes que frequentam as aulas ministradas pelo projeto. Espera-se que os materiais didáticos desenvolvidos contribuam para o processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua adicional.

Palavras-chave: Língua Portuguesa como língua adicional. Objetos digitais de aprendizagem. Experiência do usuário. Situações reais de interação.



IMIGRAÇÃO E ENSINO: A RELEVÂNCIA SOCIAL DAS TAREFAS EM UMA SALA DE AULA INTERCULTURAL

Jean Michel Valandro (Univates)

Monique Izoton (Univates)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Pensando no atual paradigma da imigração no Brasil, o governo percebeu a necessidade de ensinar a língua portuguesa a esses novos habitantes que chegam ao país pelos mais diversos motivos e, a partir desse cenário, os profissionais da educação começaram um movimento visando ao letramento desses imigrantes em português brasileiro. Nessa perspectiva, a Univates, através do III Fórum de Formação de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA), capacita graduandos e diplomados das áreas de licenciatura a ministrarem aulas de português a imigrantes haitianos, senegaleses, bengalis e beninenses, apoiando-se na perspectiva de ensino intercultural da língua de Ferraz (2012) e na concepção sociointeracionista de linguagem de Schlatter (2009) e Schoffen, Gomes e Schlatter (2013). Partindo de análises dos livros didáticos já existentes para o ensino de PLA percebeu-se que alguns deles como, por exemplo o *Bem-vindo!* e o *Fala Brasil*, possuem algumas abordagens que podem ser interpretadas como misóginas ou geradoras de estereótipos, além de estarem um pouco desatualizados com relação às teorias de ensino de língua e concepção de linguagem acima mencionadas. Além disso, também foi discutido e testado em sala de aula o livro *Novo Avenida Brasil*, porém percebeu-se que seu conteúdo não contemplava as necessidades de uso da língua no contexto social dos alunos atendidos. Como resultado, percebeu-se como fundamental a criação de atividades próprias que abarcassem a realidade social dos imigrantes em Lajeado. Para tanto, os participantes do fórum aqui mencionado criaram atividades pensando em seu impacto na aprendizagem dos alunos e em sua relevância social e comunicativa, contando com alguns materiais de apoio como, por exemplo, a cartilha *Ann Pale Potigè* e o livro *Pode Entrar*, elaborados pelo governo brasileiro e pela ONU, respectivamente.

Palavras-chave: Imigração. Língua Portuguesa. Língua Adicional. Livro didático. Criação de atividades.

FERRAZ, Andrea. Mestiçagem cultural em sala de aula de português. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret (Org). **Português língua adicional:** ensino e pesquisa. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, jan./abr. 2009, p 11-23. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4851/2109>. Acesso em: 13 out. 2016.

SCHOFFEN, Juliana; GOMES, Maíra da Silva; SCHLATTER, Margarete. In: SILVA, Kleber Aparecido da; TORRES, Danúsia (Orgs.). **Português como língua (inter)nacional:** faces e interfaces. Campinas: Pontes, 2013.



MÚTIPLAS CULTURAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Thamis Larissa Silveira (UFRGS)

Vicente Cusin Dolgener (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este trabalho relata a experiência de estágio I de docência em Letras, Língua Portuguesa, no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS no curso de Intensivo PEC-G no semestre de 2017/1. Esse curso é voltado para estudantes de países emergentes aprenderem português em um ano para realizarem o exame Celpe-Bras e, conseguindo um certificado de proficiência a partir do nível intermediário, iniciarem um curso de graduação em uma universidade brasileira. Nesse contexto, o nosso estágio foi elaborado através de três projetos nos quais os alunos tinham que desenvolver as quatro habilidades que embasam o curso: ler, escrever, ouvir e falar. Desse modo, tivemos como base teórica a abordagem para trabalho com língua adicional encontrada nos Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Assim, cada projeto correspondia a um produto final, sendo eles: exposição sobre um tema de seu país, depoimento musical e reflexão acerca dos produtos realizados. Em comum os três projetos buscavam explorar e valorizar os conhecimentos dos alunos sobre seus países de origem, oportunizando momentos de expressão autoral e de escuta coletiva. Falar e escrever sobre si, sobre a relação com seu país era o princípio temático que englobava os três projetos e que os orientava, assim como ouvir e ler o outro. Ter vontade de contar uma nova história e de quebrar estereótipos foi um dos maiores incentivos para produção, leitura e comunicação dos alunos, entre si e no contato com as pessoas do país em que se encontram. Obtivemos um intercâmbio intenso de conhecimento sobre países da África e Caribe, trazendo para a superfície as histórias internas contadas e escritas por sujeitos que fizeram da Língua Portuguesa a sua língua adicional. Como resultado dessa experiência, percebemos o quão importante é a implicação autoral, afetiva e identitária para a apropriação de uma nova língua.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Experiência de estágio. Interculturalismo. Pedagogia de Projetos.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA COM BASE NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Garine Keller (Univates)

Makeli Aldrovandi (Univates)

Maristela Juchum (Univates)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

A chegada de grande número de imigrantes ao Rio Grande do Sul desde 2014 criou a necessidade de proporcionar a eles uma oportunidade de aprendizagem formal da língua portuguesa para que pudessem se integrar à sociedade. O projeto Veredas da Linguagem - curso de Letras/Univates - se propõe, através do eixo Linguagem e Ensino, a auxiliar esses imigrantes em seu processo de adaptação por meio de aulas semanais com duração de três horas, ministradas por professores voluntários do projeto. Tomando a concepção sociointeracionista de linguagem, que dá ênfase ao uso e não às formas da língua, entende-se que a língua é um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, acredita-se que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. Bakhtin, ao definir “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262), enfatiza o uso da língua nos diferentes campos da atividade humana, entendendo o uso e seu contexto, como fundamentais para a definição dos gêneros. Este trabalho tem por objetivo apresentar uma sequência didática desenvolvida ao longo das aulas de Língua Portuguesa, a fim de discutir como essas tarefas pedagógicas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, atendendo à visão de uso da linguagem. A sequência didática teve como tema a busca por emprego, e o produto final foi a elaboração de um currículo profissional. A partir do uso de materiais autênticos, foram desenvolvidos tópicos como datas, expressões de tempo, profissões; e simuladas situações como entrevista de emprego e elaboração de texto de e-mail para uso profissional.

Palavras-chave: Língua adicional. Sequência didática. Gêneros do discurso.



O MERCADO DE TRABALHO EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: OLHARES SOBRE O BRASIL E O MUNDO

Kaiane Mendel (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este trabalho relata uma experiência decorrente da disciplina Estágio de Docência em Português I, da licenciatura em Letras da UFRGS. O trabalho desenvolvido consiste em um projeto de aprendizagem elaborado e aplicado no âmbito do curso Leitura e Produção de Texto III do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPE/UFRGS). A prática docente de língua portuguesa aconteceu ao longo de 25 horas-aula no segundo semestre de 2016, com 11 alunos estrangeiros de diferentes nacionalidades, que, naquela ocasião, cursavam disciplinas do nível Intermediário I do PPE. O projeto de aprendizagem de Português como Língua Adicional objetivou ampliar a participação dos alunos em práticas sociais (SIMÕES, 2012). Para tanto, realizou-se a leitura e a escrita de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) relevantes para a esfera de atuação humana de maior interesse da turma, a saber, o mercado de trabalho. A partir da discussão da temática através do trabalho com textos em sala de aula, o projeto teve como produto final apresentações orais sobre algum aspecto do mercado de trabalho de diferentes países, além de um panfleto elaborado pela turma com dicas sobre o mercado de trabalho brasileiro. Os produtos finais foram publicizados para outros alunos estrangeiros e também para brasileiros durante a Feira Cultural do PPE, evento semestral onde os alunos do Programa expõem os trabalhos realizados por eles nos cursos.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Projeto de aprendizagem. Mercado de trabalho.



RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS DA UFRGS: PREPARAÇÃO AO EXAME CELPE-BRAS

Ellen Yurika Nagasawa (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS recebe anualmente estudantes candidatos ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) com o intuito de prepará-los ao Exame Celpe-Bras, exame brasileiro que certifica proficiência em Português como Língua Adicional e cujo certificado de nível Intermediário é exigido para ingresso no programa. O objetivo deste trabalho é relatar minha experiência de docência desenvolvido no PPE com o projeto *Leitura e Produção Textual para Preparação ao Exame Celpe-Bras*. A experiência foi realizada ao longo de oito semanas, tendo os estudantes estrangeiros candidatos ao PEC-G como público-alvo. A sequência didática elaborada utilizou material de provas já aplicadas, disponíveis no Acervo Celpe-Bras, e teve como principal meta educacional desenvolver a capacidade de leitura e a produção textual para, dessa maneira, preparar os estudantes para a realização do Exame. Para desenvolver a sequência didática, ancorei-me na noção bakhtiniana de *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2003) e busquei trazer para a sala de aula o trabalho sobre a linguagem e a aprendizagem de formas de participação no mundo social (SCHLATTER, 2009) por meio de tarefas organizadas de maneira sistemática (DOLZ ET AL., 2004). A partir da reflexão sobre a perspectiva dialógica de linguagem que permeia as tarefas do Celpe-Bras, contemplada na sequência didática trabalhada, os estudantes compreenderam os critérios de avaliação utilizados na Parte Escrita do exame, refletiram sobre as práticas sociais que se utilizam dos diversos gêneros do discurso e, dessa maneira, prepararam-se para um desempenho exitoso no Celpe-Bras.

Palavras-chave: Programa de Português para Estrangeiros. Exame Celpe-Bras. Acervo Celpe-Bras.



SUBSTANTIVOS FEMININOS: A INFLUÊNCIA DO FRANCÊS NAS AULAS DE PORTUGUÊS A IMIGRANTES DO HAITI E SENEGAL

Róger Sullivan Faleiro (Univates)

Suzinara Strassburger Marques (Univates)

Kári Lúcia Forneck (Orientadora - Univates)

Comunicação Oral:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Resumo: A partir de observações realizadas em aulas de português como Língua de Acolhimento a imigrantes, percebeu-se que a identificação de gênero dos substantivos na língua portuguesa é um dificultador na aprendizagem da língua, aspecto esse que nos serviu de ponto de partida para a presente proposta de investigação. Esta pesquisa foi elaborada durante a disciplina Estudos da Linguagem II, cursada no primeiro semestre de 2017, e as testagens foram realizadas durante as aulas desenvolvidas pelo projeto de extensão Veredas da Linguagem, da Univates, que promove o ensino de língua portuguesa a imigrantes da região do Vale do Taquari / RS desde 2014. Em função das dúvidas levantadas nas aulas aos imigrantes, principalmente a partir de substantivos sobrecomuns, surgiu a questão norteadora a partir da qual se desenvolveu este trabalho: em relação aos substantivos morfologicamente femininos, por que não há percepção de inclusão do gênero masculino? Assumiu-se como hipótese que essa dificuldade provavelmente está ligada às associações que os imigrantes fazem entre o português e sua segunda língua, o francês. A partir disso, foram desenvolvidas algumas testagens para compreender a dificuldade de diferenciação de gêneros na aquisição da língua portuguesa como língua de acolhimento ou adicional. A metodologia de aplicação dos testes se deu da seguinte maneira: primeiro com palavras desconectadas semanticamente, depois em um contexto de uso simulado e, após, através do processamento *online*, em que os alunos foram questionados oralmente sobre o porquê de suas escolhas nas questões textuais. Essas entrevistas foram gravadas em áudio e analisadas posteriormente juntamente com as testagens escritas. A partir dos dados apresentados, é possível verificar que o conhecimento de outras línguas, principalmente do francês, neste caso, influencia muito no aprendizado de uma língua adicional ou língua de acolhimento.

Palavras-chave: Língua de Acolhimento. Português a imigrantes. Interlíngua. Flexão de gênero.



TAREFAS DE LEITURA PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Bárbara Petry Machado (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Neste relato, reflito sobre a elaboração de tarefas de leitura aplicadas no curso Intermediário II do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). As tarefas de leitura que serão apresentadas fazem parte de uma das unidades didáticas (UD) que compõem o projeto do curso. A temática do projeto é mobilidade urbana, tendo como recorte aspectos relacionados aos problemas de mobilidade urbana em Porto Alegre. Na primeira parte da UD, os alunos leem um texto intitulado “A insustentável dureza (e imobilidade) de Porto Alegre”, o qual discute problemas como legalidade e transparência financeira no transporte público, precarização do espaço urbano, entre outros. Para desenvolver as tarefas de leitura, foram realizados os seguintes procedimentos: (a) leitura atenta do texto-base e síntese da compreensão geral do texto; (b) identificação de ideias-chave e argumentos que as sustentam; (c) sistematização de subentendidos e intertextualidades; (d) seleção de trechos do texto que são fundamentais para identificação e construção dos itens anteriores; (e) criação de tarefas de leitura para ajudar os alunos a interagir com cada trecho do texto e construir compreensões compartilhadas com a turma; (f) revisão das tarefas de leitura elaboradas a fim de avaliar a relevância de cada uma. Este relato evidencia a importância da elaboração de tarefas de leitura na construção de compreensões coletivas sobre o texto e auxilia professores em formação na difícil tarefa de elaborar tarefas de leitura.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Tarefas de Leitura. Unidade didática.



UM OUTRO OLHAR SOBRE PORTO ALEGRE: UM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Juliana Beust Simoni (UFRGS)

Thamis Larissa Silveira (UFRGS)

Relato de Experiência:

Estudos e Práticas de Língua Portuguesa como Língua Adicional

Este trabalho tem como objetivo relatar um projeto pedagógico desenvolvido no Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE - UFRGS) em maio de 2017 nas turmas Intensivo PEC-G, Básico II e Português para Falantes de Espanhol com o objetivo de discutir a importância do ensino em ultrapassar as paredes da sala de aula e a importância que a formação extraclasse tem tanto para os educandos quanto para os educadores. Desse modo, após as turmas terem estudado a cidade de Porto Alegre através de unidades didáticas em sala de aula e muitos alunos não conhecerem boa parte dos lugares apresentados, observamos a necessidade de uma saída de campo para conhecer alguns pontos históricos e turísticos da cidade. Nesse intuito, selecionamos a Praça da Matriz, a Casa de Cultura Mario Quintana e o barco Cisne Branco como pontos principais da rota. Ao vivermos essa experiência percebemos a importância de estabelecer conexões com o que é aprendido em sala de aula e os contextos reais. Sendo assim, propomos uma reflexão sobre o ensino ir além da sala de aula e do que está no material didático. Pois, como consta nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul: "O ensino de línguas adicionais na escola regular precisa se dar em meio a preocupações de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas" (RIO GRANDE DO SUL, 2009). Com isso, como os pressupostos do PPE apontam e o ensino de Línguas Adicionais instruem, elaboramos uma unidade didática cujo objetivo era promover oportunidades de letramento, oportunizar um contato significativo com a língua e interagir com o outro em português. Por fim, pretendemos contribuir para a reflexão sobre o ensino de línguas que parte de uma concepção que compreende o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000).

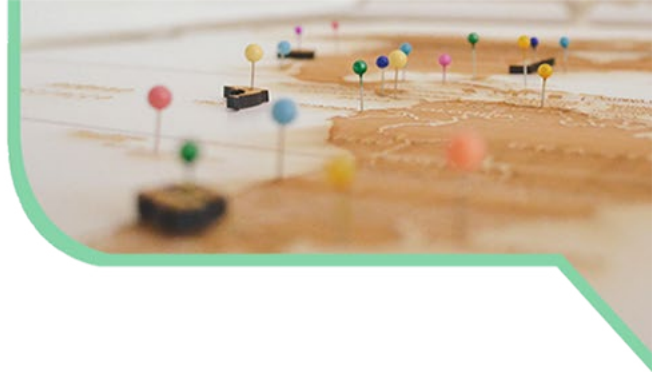
Palavras-chave: Português como Língua Adicional. Saída de campo. Ensino de Línguas.

Anais do

XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa

XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional



Textos Completos **Artigos**



A PRESENÇA DO ARTIGO NEUTRO 'LO' EM FRASEOLOGISMOS DA LÍNGUA ESPANHOLA

Kleber Eckert¹

Introdução

O tema do presente trabalho é, em sentido amplo, o artigo neutro 'lo' da língua espanhola e, em sentido estrito, a presença desse artigo em expressões idiomáticas e proverbiais. Logo, o objetivo central é analisar o uso do artigo neutro 'lo' nos fraseologismos anteriormente citados a fim de verificar se, nesses casos, o comportamento gramatical dá-se da mesma forma como no uso geral da língua.

O trabalho faz parte de um projeto de pesquisa intitulado Expressões Idiomáticas e Provérbios da Língua Espanhola: um estudo contrastivo, desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O projeto contempla várias etapas, como a pesquisa bibliográfica, o levantamento de fraseologismos, a organização de tabelas contrastivas e a possibilidade de aplicações didáticas.

Como aporte teórico desta parte da pesquisa, buscaram-se autores que tratassem da origem e do uso do artigo neutro, tais como Sarmiento e Sánchez (1989), Matte Bon (1995), Alarcos Llorach (1999), Marrone (2005), Fanjul (2005), Milani (2011) e Eckert (2014). Além deles, no caso de aspectos históricos da evolução do latim para as línguas românicas, teve-se suporte em Carvalho e Nascimento (1984), Ilari (1992) e Masip (2005).

Quanto à metodologia, expressões idiomáticas e provérbios que contivessem o artigo neutro 'lo' foram pesquisadas em Conde et al. (1999), Vranic (2003), Fernández et al. (2004), Solís Miranda (2009) e Pedram (2017) e listadas em planilhas Excel. Chegou-se a 415 fraseologismos com a presença do artigo neutro, num total de 523 ocorrências (308 fraseologismos com uma² ocorrência, 106 com duas³ ocorrências e 1 fraseologismo com três⁴ ocorrências).

Após, separaram-se os fraseologismos de acordo com a classe gramatical da palavra que sucedia o artigo neutro (adjetivo ou particípio com valor de adjetivo, advérbio, pronome relativo, pronome possessivo e preposição), a fim de chegar aos percentuais de uso de cada uma das categorias gramaticais. Por fim, a presença do artigo neutro no uso geral da língua foi comparada ao uso nos fraseologismos, com o intuito de poder analisar em que medida os usos se repetiam ou divergiam.

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – *campus* Bento Gonçalves. Doutor em Letras (2014) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: klebereckert@hotmail.com

2 En **lo** llano tropieza el caballo.

3 **Lo** bueno apetece y **lo** malo aborrece.

4 Procura **lo** mejor, espera **lo** peor y toma **lo** que te viniere.



1. O artigo neutro 'lo' da língua espanhola: origem e usos

Em língua espanhola, assim como tem ocorrido na tradição gramatical da língua portuguesa, os artigos são classificados em definidos e indefinidos. No caso do português, a classificação dá-se, ainda, em artigos masculinos e femininos, o que é diferente em espanhol, cuja classificação de gênero acrescenta a forma neutra do artigo. Em relação ao uso, em ambas as línguas os artigos masculinos e femininos são usados diante de substantivos, fato não verificado com o artigo neutro 'lo' da língua espanhola, que é usado em diferentes contextos gramaticais, mas nunca diante de um substantivo.

A função do artigo neutro 'lo', de acordo com Alarcos Llorach (1999), é substantivar palavras que pertencem a outras classes gramaticais e é chamado de neutro porque não vem associado a nenhum substantivo masculino ou feminino. Além disso, o neutro 'lo' tampouco concorda em gênero com o sintagma nominal que o acompanha. Por ter um comportamento tão diferente dos demais artigos e por ser uma forma sem equivalente nato em língua portuguesa, a aprendizagem do neutro 'lo' por falantes de português costuma suscitar alguma dificuldade, sobretudo nos níveis iniciais do estudo de língua espanhola.

Masip (2005, p. 216) chama o artigo neutro de fósil idiomático, pois provém do demonstrativo neutro *illud* latino, usado no nominativo singular. Junto à forma neutra do artigo, o autor cita o pronome de terceira pessoa 'ello' e os demonstrativos 'esto, eso, aquello' também como fósseis da língua, por não existirem nomes neutros em língua espanhola, e sim apenas nomes masculinos e femininos. Vale aqui mencionar que a língua latina, da qual provieram o português e o espanhol, por exemplo, tinha três gêneros para os seus nomes: masculino, feminino e neutro. De acordo com Ilari (1992), o gênero neutro, enquanto categoria gramatical, já desaparecera na época do latim vulgar e, é claro, também nas línguas neolatinas.

Acerca da história e evolução do artigo neutro, Marrone (2005) afirma que

entre as línguas românicas, o espanhol é a única que conserva um artigo neutro e invariável que, substantivando os adjetivos, adquire a significação do neutro latino. Em uma análise contrastiva entre as duas línguas, o emprego do artigo neutro do espanhol evidencia uma das principais diferenças (MARRONE, 2005, p. 77).

Ainda sobre o uso da forma neutra 'lo', Matte Bon (1995) explica que, por não existirem substantivos neutros em espanhol

se emplea esta forma en los casos en los que se hace difícil el empleo de un sustantivo, o cuando el enunciador no quiere emplear un sustantivo – ya sea porque no puede o no quiere hacer el esfuerzo o, simplemente, porque sobrecargaría demasiado su discurso con elementos insignificantes para la relevancia de lo que dice y para su(s) intención(es) comunicativa(s) (MATTE BON, 1995, p. 218).

O uso do neutro é analisado por Sarmiento e Sánchez (1989) a partir de aspectos morfológicos, sintáticos e semânticos, os quais serão exemplificados e comparados com expressões idiomáticas e



proverbiais, na sequência. Quanto ao primeiro aspecto, o neutro 'lo' é invariável, podendo acompanhar adjetivos no singular e no plural, no masculino e no feminino, como é possível verificar em: *Lo bueno que es el pan – Lo hermosa que es la chica – Lo hermosos que eran los claveles*. No entanto, quando se verifica esse comportamento no corpus dos fraseologismos, localizam-se exemplos apenas do neutro diante de adjetivos na forma masculina no singular, como em:

- a) *A lo caro, añadir dinero o dejarlo.*
- b) *Lo cortés no quita lo valiente.*
- c) *A lo imposible ninguno es obligado.*

Quanto ao segundo aspecto, o artigo neutro é sempre usado em contextos não verbais, seja com adjetivos, com advérbios, com participípios com valor de adjetivo, com possessivos, como em: *Lo hermoso que estás – Lo bien que escribe – Lo prohibido me gusta más – Lo mío es mejor*. Ao analisar esses usos sintaticamente nos fraseologismos, percebe-se uma situação análoga à da língua espanhola em geral, conforme exemplos a seguir:

- a) com adjetivos: *Al gusto dañado, lo dulce le es amargo – En la boca del discreto, lo público es secreto.*
- b) com advérbios: *Lo bien aprendido no se echa en olvido – Andando lo más, ándese lo menos.*
- c) com participípios com valor de adjetivo: *Bestia es, y no persona, quien de lo ganado no goza – A lo hecho, brazo y pecho.*
- d) com possessivos: *Juez imparcial da lo suyo a cada cual – Lo mío, mío, y lo tuyo de entrambos.*

Em relação ao terceiro aspecto, semanticamente o neutro 'lo' comporta diversos usos e interpretações. Ele pode intensificar o valor do adjetivo (*Dejar lo cierto por lo dudoso, no es de hombre juicioso*), do advérbio (*Por el interés, lo más feo hermoso es*) ou do participípio com valor de adjetivo (*Llega lo inesperado y malogra todo lo pensado*), tanto no uso geral da língua quanto em expressões idiomáticas ou proverbiais, de acordo com os exemplos dados. Em outro contexto, o 'lo' faz referência, de maneira vaga, a fatos ou situações, como em (*Habla con todos honesto, sin tocar en lo del sexto*) e pode ser substituído, nesses casos, pelo demonstrativo neutro 'aquello'.

Milani (2011) e Fanjul (2005) avançam nas explicações do uso do neutro 'lo' e acrescentam outro contexto de ocorrência, no qual o artigo pode ser usado diante de um relativo que introduz orações, como nos exemplos a seguir:

- a) *Asentarse a mesa puesta sin saber lo que cuesta.*
- b) *Culpa no tiene quien hace lo que debe.*

Finalmente, em outra perspectiva de análise, o artigo 'lo' pode referir-se a algo não especificado, não obstante conhecido pelo falante e ouvinte envolvidos numa situação comunicativa (¿Estás listo



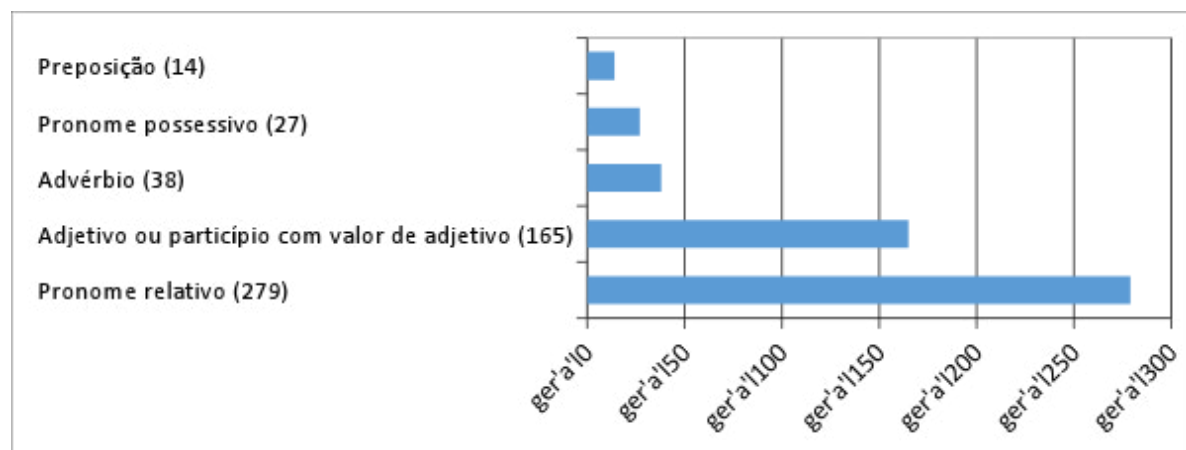
para *lo de mañana?*) ou fazer referência à casa de alguém (*Quedamos a las ocho en lo de Juan*). É possível, ainda, aludir a um assunto (*¿Sabes lo del asalto?*), em que o 'lo' representa o que está sendo comentado (MILANI, 2011, p. 37).

Por se tratar de referências genéricas, torna-se mais difícil perceber esses usos nos fraseologismos, sobretudo nos casos de o 'lo' referir-se à casa de alguém. Nas demais situações, verifica-se esse tipo de referência nos seguintes exemplos em que não está explícito o que pertence ao outro, o que é deste mundo e o que o diabo pega, respectivamente.

- a) *Mira más por lo de otro que por lo tuyo propio.*
- b) *Todo es nada lo de este mundo si no se endereza al segundo.*
- d) *Cuando el diablo no tiene que hacer, saca lo suyo al sol y mata moscas.*

Do *corpus* objeto de análise no presente texto, observa-se que, assim como no uso geral da língua espanhola, o artigo neutro 'lo' é sucedido por palavras pertencentes a diferentes classes, tal como se tem assinalado nos exemplos acima. Portanto, constatou-se que após o artigo são usadas palavras das seguintes categorias gramaticais: adjetivo ou particípio com valor de adjetivo, advérbio, pronome relativo, pronome possessivo e preposição, cujos números estão mencionados no gráfico a seguir:

Gráfico 01 – Classes gramaticais que sucedem o neutro 'lo'



Fonte: elaborado pelo autor

A leitura que se pode fazer do gráfico acima é que do total de 523 ocorrências do artigo neutro 'lo', mais da metade referem-se ao 'lo' sucedido pelo pronome relativo 'que', fato verificado também por Eckert (2014)⁵ em relação ao neutro no uso geral da língua. Por outro lado, há poucos casos em que o neutro é acompanhado por preposição, situação em que o artigo faz referência a algo não

⁵ Em levantamento de dados acerca do uso do artigo neutro 'lo' no *Corpus de Referencia del Español Actual – CREA*, nos textos produzidos ou publicados a partir do ano 2000, o maior uso da forma neutra do artigo é quando acompanha o pronome relativo. Esse uso supera em larga escala todas as demais situações (adjetivo, advérbio, possessivo, preposição) (ECKERT, 2014, p. 104).



específico ou então conhecido na relação falante e ouvinte. Ainda no que se refere a esse último uso, pode-se compreender o baixo número de ocorrências por causa da função comunicativa que os fraseologismos exercem, pois geralmente são usados como argumento linguístico que carrega consigo todo o peso de uma tradição linguístico-cultural de um determinado grupo étnico-linguístico.

2. O artigo neutro ‘lo’ da língua espanhola: usos e contrastes

De acordo com Milani (2011), nas situações em que o neutro ‘lo’ é seguido por adjetivo, particípio com valor de adjetivo ou advérbio, a função do artigo neutro é substantivar essas palavras e intensificar o valor que elas têm. Por isso, em diversas situações da língua pode-se traduzir o neutro ‘lo’ pelo advérbio ‘quão’, como em *Mira lo roto que está este traje* – Olha **quão** rasgado está este terno. No caso dos fraseologismos em análise, em nenhum deles foi possível recorrer a essa tradução, o que difere, então, do uso geral da língua.

Outra possibilidade de tradução faz com que se aproxime o artigo neutro ‘lo’ de elementos neutros presentes na língua portuguesa, como o demonstrativo ‘aquilo’ ou simplesmente a forma ‘o’, como nos seguintes exemplos:

- a) *Lo que gusta no hace daño. O* que é bom não faz mal – *Aquilo* que é bom não faz mal.
- b) *Dios sabe lo que hace*. Deus sabe **o** que faz – Deus sabe **aquilo** que faz.
- c) *La lengua de la mujer dice todo lo que quiere*. A língua da mulher diz tudo **o** que quer – A língua da mulher diz tudo **aquilo** que quer.

Uma terceira possibilidade de tradução do neutro ‘lo’ acompanhando adjetivos, particípios com valor de adjetivo, pronomes possessivos e preposições pode ser feita pela forma ‘o’ em português, de acordo com os exemplos a seguir:

- a) *A lo imposible ninguno es obligado*. Ninguém é obrigado a fazer **o** impossível.
- b) *Lo dado, dado, y lo prestado, prestado*. **O** dado, dado, e **o** emprestado, emprestado.
- c) *A cada cual lo suyo, y a Dios lo de todos*. A cada qual **o** seu, e a Deus **o** de todos.

Nos fraseologismos acima, o ‘o’ da língua portuguesa não pode simplesmente ser compreendido como uma forma masculina, uma vez que se trata de um vestígio do neutro latino, que é usado nas formas de adjetivo substantivado (CARVALHO; NASCIMENTO, 1984, p. 82). Essa forma também pode ser analisada como um demonstrativo neutro, pois pode ser substituído, em espanhol e em português, pelas formas ‘*aquello que es*’ e ‘*aquilo que é*’, respectivamente.

Finalmente, há algumas construções com o neutro ‘lo’ cuja tradução não é tão simples, sobretudo nos casos do neutro sucedido por preposição ou por pronome possessivo, já que apresentam diversos valores semânticos. O artigo neutro pode fazer referência a algo não especificado, mas conhecido do falante e do ouvinte, pode referir-se à casa de alguém ou ainda ao assunto que está em pauta.



Sobre esses casos, Matte Bom (1995) afirma que são usados *para referirse a cualquier entidad que el enunciador no quiera o no pueda nombrar (economía del discurso, dificultada en encontrar una palabra adecuada, etc.)*” (MATTE BON, 1995, p. 219). Também acontece de o neutro ‘lo’, quando acompanhado da palavra ‘mismo’, ser traduzido para ‘a mesma coisa’.

a) *No es lo mismo predicar que dar trigo.* Não é **a mesma coisa** falar que alimentar alguém.

b) *Mira más por lo de otro que por lo tuyo propio.* Olha mais pelas **coisas** de outrem que das tuas próprias

c) *Casa sin mujer y barca sin timón lo mismo son.* Casa sem mulher e barco sem timão são **a mesma coisa**.

Assim, fica evidenciada a complexidade do artigo neutro da língua espanhola, cujo uso se dá em diferentes contextos da língua, inclusive em alguns fraseologismos como os analisados acima. Por possuir diversas facetas, reitera-se a dificuldade que seu aprendizado pode causar, especialmente para estudantes de língua espanhola em estágio inicial.

Considerações finais

Em primeiro lugar, o objetivo principal do trabalho foi plenamente atingido, uma vez que foi possível analisar a presença do artigo neutro ‘lo’ da língua espanhola em expressões idiomáticas e em provérbios. Além disso, foi possível também verificar as semelhanças e diferenças de emprego do neutro ‘lo’ entre os fraseologismos e o uso geral da língua.

Em relação aos pontos convergentes, percebeu-se que o artigo neutro ‘lo’ é utilizado de maneira bastante semelhante nas duas situações – uso geral da língua e uso nos fraseologismos: a forma neutra é empregada diante de adjetivos (ou participípios com valor de adjetivo), de advérbios, de pronomes possessivos, de pronomes relativos e de preposição. Outro ponto de similitude é no alto percentual de uso do ‘lo’ diante do pronome relativo ‘que’, pois do total de 523 ocorrências, 279 estão seguidas pelo relativo, fato verificado também no uso geral da língua espanhola.

A partir do *corpus* analisado, não se verificou apenas o uso do artigo neutro diante de adjetivos femininos (singular ou plural) e masculinos no plural. No caso do uso antes de adjetivos, ele manteve-se restrito à forma masculina no singular. Trata-se, portanto, de um ponto discrepante em relação ao uso geral da língua, em que o artigo neutro ocorre antes de qualquer adjetivo, esteja ele no masculino ou feminino, no singular ou no plural.

Quanto a aspectos tradutórios, a maioria dos usos do neutro ‘lo’ nos fraseologismos deu-se de maneira análoga ao uso geral da língua: pode ser traduzido de diferentes formas: por ‘o’, ‘aquilo’, ‘aquilo que’, ‘a mesma coisa’, entre outros. Só não foi possível utilizar o advérbio de intensidade ‘quão’ na tradução de fraseologismos, fato que é bastante comum na tradução do neutro ‘lo’ no uso geral da língua.



Por fim, pode-se ainda afirmar que o presente estudo pode ser aproveitado ou adaptado para fins pedagógicos. É possível aliar o estudo das expressões idiomáticas e dos provérbios, situados na confluência da língua e da cultura espanholas, ao artigo neutro 'lo', comumente compreendido como um elemento gramatical do espanhol e, muitas vezes, de difícil aprendizagem para os falantes de português que desejarem aprender a língua de Cervantes.

Referências

- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 1999.
- CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1984.
- CONDE, María-Leonisa Casado et al. *Proverbios españoles*. 2 ed. Madrid: SGEL, 1999
- ECKERT, Kleber. *O uso do artigo neutro 'lo' por aprendizes de espanhol como língua estrangeira: uma questão de língua e leitura*. Tese de Doutorado em Letras – Universidade de Caxias do Sul – UCS, Caxias do Sul, 2014.
- FANJUL, Adrián. *Gramática de Español Paso a Paso*. São Paulo: Moderna, 2005.
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.
- ILARI, Rodolfo. *Linguística Românica*. São Paulo: Ática, 1992.
- MARRONE, Célia Siqueira de. *Português/Espanhol: aspectos comparativos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.
- MASIP, Vicente. Origem do artigo português e espanhol: aplicações didáticas. In: SEDYCIAS, João. (org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005.
- MATTE BON, Francisco. *Gramática Comunicativa del español: de la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa, 1995.
- MILANI, Esther Maria. *Gramática de Espanhol para brasileiros*. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.
- PEDRAM, Rassuol. *Seis mil refranes*. Edición del autor, 2017.
- SARMENTO, Ramón; SÁNCHEZ, Aquilino. *Gramática Básica del Español: norma y uso*. Madrid: SGEL, 1989.
- SOLÍS MIRANDA, José Antonio. *El libro de todos los refranes*. La Coruña: El Arca de Papel, 2009.
- VRANIC, Gordana. *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa, 2003.



EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS E PROVÉRBIOS DA LÍNGUA ESPANHOLA: UM ESTUDO CONTRASTIVO

Kleber Eckert¹

Introdução

O tema do presente trabalho é, em sentido amplo, o estudo dos fraseologismos da língua espanhola a partir de campos semântico-lexicais previamente definidos. O objetivo principal é analisar expressões idiomáticas e provérbios com vistas à elaboração de uma espécie de dicionário em que os fraseologismos são explicados a partir de exemplos e em contraste com a língua portuguesa.

O trabalho faz parte de um projeto de pesquisa intitulado Expressões Idiomáticas e Provérbios da Língua Espanhola: um estudo contrastivo, desenvolvido no *campus* Bento Gonçalves do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. O projeto contempla várias etapas, como a pesquisa bibliográfica, o levantamento de fraseologismos, a organização de fichas fraseológicas e a possibilidade de aplicações didáticas.

A fundamentação teórica da pesquisa amparou-se em autores cujo objeto de estudo remete os fraseologismos, especialmente as expressões idiomáticas e os provérbios. Para tanto, utilizaram-se Xatara (1998), Xatara e Oliveira (2008), Sabino (2011), Monteiro-Plantin (2012), Riva (2012), Baptista (2012), Bragança Jr (2012) e Frosi (2015). Quanto ao material para a extração do *corpus*, foram utilizados dicionários de fraseologismos e outras obras de referência da área, como Conde et al. (1999), Vranic (2003), Fernández et al. (2004), Solís Miranda (2009) e Pedram (2017).

Em relação à organização do presente texto, inicialmente apresenta-se a área dos estudos fraseológicos e a sua respectiva delimitação. Após, reflete-se sobre o conceito de expressão idiomática e sobre as suas características. Também se discute o significado do termo provérbio, bem como a sua etimologia e suas interpretações. Finalmente, chega-se aos primeiros resultados da pesquisa, como a definição dos campos semântico-lexicais a partir dos quais iniciou a análise dos fraseologismos, e apresentam-se os exemplos de fichas fraseológicas elaboradas especialmente para a pesquisa e que futuramente poderão compor um dicionário de fraseologismos.

Nas considerações finais, retoma-se a discussão iniciada na parte teórica sobre as expressões idiomáticas e os provérbios, além de se apontarem os próximos passos de pesquisa, isto é, o caminho ainda a ser percorrido no projeto de pesquisa. As referências indicam o suporte teórico dado a este texto, bem como podem indicar leituras mais aprofundadas para quem o desejar.

1 Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS – campus Bento Gonçalves. Doutor em Letras (2014) pela Universidade de Caxias do Sul – UCS. E-mail: klebereckert@hotmail.com



1. Os estudos fraseológicos

Adentrar no campo dos estudos fraseológicos é aventurar-se por um vasto terreno que, nem sempre, tem claramente sua área de estudos bem delimitada. Nesse sentido, Sabino (2011, p. 385) afirma que, com base na literatura específica da área, não há limites rígidos que sejam capazes de estabelecer e delimitar, precisamente, a extensa gama dos fraseologismos existentes. Além disso, a autora evidencia a dificuldade em estabelecer quais as unidades que são objeto de estudo da fraseologia, bem como as denominações que elas devem receber.

Quanto ao objeto de estudo, Sabino (2011, p. 386) escolhe o termo unidade fraseológica (UF) como o mais abrangente e difundido atualmente, além de ser o termo utilizado pela maioria dos pesquisadores contemporâneos da ciência fraseológica em diversas partes do mundo. O conceito é buscado em Corpas Pastor (1996), que explica:

(Unidades fraseológicas) são unidades léxicas formadas por mais de duas palavras gráficas em seu limite inferior, cujo limite superior situa-se no nível da oração composta. Tais unidades caracterizam-se por sua alta frequência de uso, e de ocorrência de seus elementos integrantes; por sua institucionalização, entendida em termos de fixidez e especialização semântica; por sua idiomaticidade e variações potenciais, assim como pelo grau em que ocorrem todos estes aspectos nos diferentes tipos (CORPAS PASTOR, 1996 *apud* SABINO, 2011, p. 388).

Quanto à definição acima, concordamos com Sabino (2011, p. 388) no que se refere ao fato de as unidades léxicas serem formadas por duas ou mais palavras, e não apenas por mais de duas palavras, conforma definira Corpas Pastor anteriormente. Com essa correção, expressões como “Averigüelo Vargas”² ou “Atar cabos”³ também passam a ser classificadas como unidades fraseológicas. Ainda quanto à definição, Monteiro-Plantin (2011, p. 122) conceitua as unidades fraseológicas como “sequências polilexicais que precisam ser memorizadas em bloco, morfossintaticamente fixas, com certo grau de idiomaticidade, convencionalizadas pela frequência de uso e que constituem a competência discursiva dos falantes”.

Monteiro-Plantin (2012, p. 121) destaca a importância dos estudos fraseológicos e acredita que eles auxiliam no desenvolvimento da competência discursiva. Ademais, os fraseologismos mostram o universo cultural de uma comunidade linguística, daí também a importância do seu estudo. A autora reforça o valor dos estudos das unidades fraseológicas, dizendo que “elas constituem um espaço privilegiado para a reflexão sobre o processamento da linguagem verbal, além de serem portadoras da cultura e também veículos propícios à desautomatização dos mais diferentes usos linguísticos” (Monteiro-Plantin, 2012, p.121).

2 “Dicen que un mayordomo de un obispo de Segovia, muy solícito, y por eso malquisto de los culpados, y los con quien tenía negocios, llamado Vargas, a quien el obispo remitía todas las cosas, diciendo: Averigüelo Vargas” (PEDRAM, s.d., p. 29).

3 “Reunir datos o ideas sueltas para sacar una conclusión o saber la verdad oculta” (VRANIC, 2003, p. 15)



Com base em seus estudos e pesquisas, Monteiro-Plantin (2012, p. 121) afirma que “as unidades fraseológicas estão em constante produção, utilização e renovação” e que elas são um espaço no qual “é possível estabelecer intrínsecas relações entre cognição, língua e cultura”. Percebe-se, assim, a importância dos estudos da área dos fraseologismos, sobretudo pelo diálogo que se faz entre diferentes áreas do conhecimento, especialmente a relação entre língua e cultura.

Sabino (2011, p. 385-6) deixa claro que há uma profusão terminológica elencada por estudiosos da área e apresenta as diferentes classificações que foram utilizadas em pesquisas científicas desenvolvidas até o momento. Entre elas, estão as expressões idiomáticas e os provérbios, fraseologismos escolhidos para serem objeto de estudo do presente artigo.

1.1 As expressões idiomáticas

Conforme já assinalado anteriormente, um dos tipos de fraseologismos é conhecido por expressão idiomática (EI), que é definido por Xatara (1998, p. 17) como “uma lexia complexa indecomponível, conotativa e cristalizada em um idioma pela tradição cultural”. Em relação ao primeiro aspecto, a indecomponibilidade, Sabino (2011, p. 394) explica que os componentes da EI “não podem ser dissociados sem prejuízo de sua interpretação semântica e esta última não pode ser calculada com base nos significados individuais de seus elementos”, ou seja, o significado de uma EI não é a soma do significado individual das palavras que a compõem.

Quanto aos demais aspectos, a conotação e a cristalização, com base em Xatara (1998), Sabino (2011) defende que, para uma expressão ser considerada conotativa (ou idiomática), “seu significado precisa ser outro que não aquele originado com base na soma dos significados individuais de seus componentes” (SABINO, 2011, p. 394-395). Em relação à cristalização, a autora destaca que uma EI deve ter seu “uso consagrado pela tradição cultural do grupo linguístico em que ela foi criada” (SABINO, 2011, p. 395), e acrescenta que a cristalização é “determinada pela história sócio-linguístico-cultural de um povo, que lhe confere sua estabilidade” (SABINO, 2011, p. 295).

Sobre este último aspecto, Riva (2012) discute as relações entre as EIs e a cultura, e afirma que “as EIs devem ser observadas como um dos recursos do léxico de uma língua que mais refletem a cultura do povo falante de uma determinada língua (RIVA, 2012, p. 178). Além disso, o autor vê uma relação muito próxima entre as EIs e o homem, já que elas “são os mais eficazes artifícios imagéticos originados pela subjetividade humana na língua e elas mantêm uma relação indissociável entre léxico e cultura (RIVA, 2012, p. 178).

Em relação à tradução das EIs, no presente caso, do espanhol para o português, uma das grandes dificuldades é a metafóricidade, pois “a metáfora transmite uma mensagem veiculada por uma imagem expressa que não corresponde literalmente ao que a metáfora apresenta, ou seja, não há correspondência entre o nível semântico e o pragmático da expressão” (SABINO, 2011, p. 396). Ainda no que se refere à tradução das EIs, Baptista (2012, p. 45) defende que é possível “comparar as expressões idiomáticas e buscar possíveis equivalências e correspondências”, e que com a tradução



“se estimula tanto a reflexão a respeito das diferenças e semelhanças linguísticas como culturais” (BAPTISTA, 2012, p. 45).

1.2 Os provérbios

O segundo tipo de fraseologismo objeto de reflexão no presente trabalho é o chamado provérbio ou expressão proverbial. Bragança Jr (2012) afirma que, apesar de ainda não ter se chegado à exata definição dos limites do provérbio, ele leva em conta a seguinte definição, de acordo com as fontes com que trabalhou: “unidade fraseológica caracterizada externamente por uma certa concisão e brevidade e, no plano interno, por apresentar elementos metafóricos que contêm uma mensagem de valores gerais referendada através de gerações e que deve ser seguida” (BRAGANÇA JR, 2012, p. 51-52).

Xatara e Oliveira (2008), por sua vez, definem o provérbio como

uma unidade léxica fraseológica fixa, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar (XATARA; OLIVEIRA, 2008, p. 19)

Já Frosi (2015, p. 33) desenvolve o conceito de provérbio e o caracteriza como:

- a) é uma frase curta bem organizada e capaz de sintetizar um longo discurso a fim de transmitir grandes verdades;
- b) pode ser aprimorado com recursos poéticos como a rima, a métrica e a metáfora;
- c) é estruturado para ser memorizado facilmente;
- d) pertence ao domínio popular;
- e) nele aparecem características do grupo linguístico-cultural que o utiliza;
- f) é memória linguística coletiva.

Frosi (2015, p. 27) apresenta a etimologia da palavra provérbio afirmando que a explicação é incerta, não obstante a maioria dos estudiosos da área defenda que o termo tem origem latina, composto por ‘pro’ (no lugar de) e ‘verbum’ (palavra). A autora ainda acrescenta que, ao pesquisar o conceito de provérbio, a maioria dos pesquisadores converge na definição, que é, em muitos casos, idêntica.

Explicação semelhante é dada por Bragança Jr (2012, p. 52) em relação à etimologia: tem-se ‘pro’, com o sentido de ‘em lugar de’ ou ‘em vez de’, acrescentado ao radical ‘verbum’, a própria palavra. Em resumo, o que substitui um conjunto de palavras. O autor esclarece que os gregos usavam os termos ‘gnômê (pensamento) e ‘paroemia’ (instrução) para nomear o que atualmente denominamos



provérbio. Ele ainda cita como sinônimos de provérbio termos como: sentença, máxima, adágio, preceito, cujas definições aparecem em obras de Platão, Aristóteles e Ésquilo.

Quanto à origem dos provérbios, Bragança Jr. (2012, p. 51) enfatiza que as expressões proverbiais têm um lugar de destaque entre os instrumentos utilizados pela sabedoria popular para a veiculação de um legado de conhecimentos empíricos. E acrescenta que, voltando na história da humanidade, encontram-se provérbios registrados e datados no século III a.C. no Egito. Além deles, há compilações de provérbios hebraicos e aramaicos que remetem ao século VI a.C., como as Palavras de Ahiqar, e ao século IV a.C., como os provérbios de Salomão.

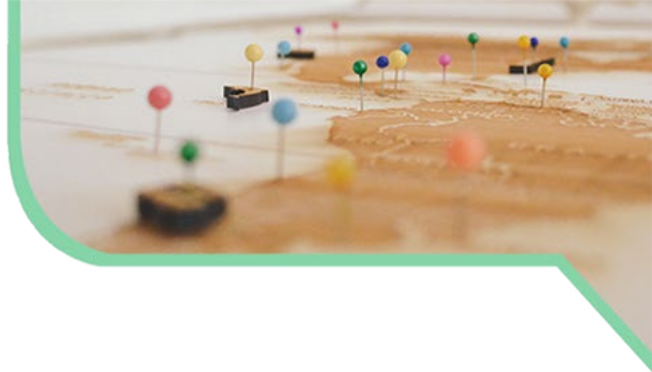
Ainda quanto à origem, Frosi (2015, p. 28-29) apresenta, de forma ampla, as duas principais fontes geradoras de provérbios: a erudita e a popular. “No primeiro caso, eles têm origem em textos de literatura religiosa, em textos filosóficos ou literários e até em descobertas científicas ou ainda consistem em frases de personalidades históricas ou de pensadores célebres” (FROSI, 2015, p. 28). Os provérbios de origem popular surgiram a partir de experiências coletivas vivenciadas pelo povo. A autora lembra que, em muitos casos, há provérbios de origem culta ou erudita que passam para o domínio popular, inclusive em uma nova roupagem. Por outro lado, há provérbios de origem popular que passam a ser usados em obras literárias de escritores famosos, perfazendo o caminho inverso.

2. Percurso da pesquisa e primeiros resultados

O primeiro aspecto a ser desenvolvido foi a definição de campos semântico-lexicais com os quais as expressões idiomáticas e os provérbios pudessem ser separados em categorias. Definiram-se os campos listados a seguir, a cada um dos quais se acrescenta um exemplo meramente ilustrativo para o presente texto:

- a) Partes do corpo: *luchar con uñas y dientes*
- b) Partes da casa: *entrar por la puerta trasera*
- c) Animais: *tener la mosca detrás de la oreja*
- d) Roupas e acessórios: *zapatero, a tus zapatos*
- e) Deus ou santos: *cuando Dios no quiere, el santo no puede*
- f) Alimentos: *ser el perezil de todas las salsas*

A segunda etapa consistiu no desenvolvimento de uma ficha fraseológica, baseada em Fernández et al. (2004), que contivesse os seguintes dados: a) o fraseologismo propriamente dito; b) o seu significado, isto é, uma explicação sobre o que o fraseologismo significa em linguagem denotativa; c) um exemplo de uso num texto autêntico de língua espanhola; d) a forma equivalente em português, se existia; e) Outras expressões semelhantes em espanhol, caso houvesse. A seguir, apresentam-se alguns exemplos que ilustram como ficou a segunda etapa da pesquisa.



GRUPO 1 – Partes del Cuerpo

1.1 BARBA

CUANDO LAS **BARBAS** DE TU VECINO VEAS PELAR, PON LAS TUYAS A REMOJAR

Significado: Cuando sucede algo a los demás, hay que tomar cuidado porque lo mismo puede pasar a nosotros.

Ejemplo: “- Pues ahora... Cuando las barbas de tu vecino veas a arder...”

- Sí, señor: ya he puesto las mías de remojo.”⁴

Equivalente en portugués: Colocar as barbas de molho

Otras expresiones semejantes: Cuando las **barbas** de tu vecino veas arder, pon las tuyas a remojar

1.2 BOCA

EL QUE TIENE **BOCA** SE EQUIVOCA

Significado: Solo puede equivocarse el que habla.

Ejemplo: “Nunca pretendí tener razón, el que tiene boca se equivoca, perdón a todos aquellos que innecesariamente pude haber dañado, nobleza obliga.”⁵

Equivalente en portugués: Errar é humano

Otras expresiones semejantes:

EN **BOCA** CERRADA NO ENTRAN MOSCAS

Significado: A veces, es mejor que uno se calle a dar la opinión sobre algo o alguien.

Ejemplo: “En boca cerrada no entran moscas. Así que, calladitos. Esa parece la norma a seguir. [...] Ni vamos a estar quietos ni mudos, aunque nos entren moscas en la boca.”⁶

Equivalente en portugués: Em boca fechada não entram moscas

Otras expresiones semejantes:

1.3 BRAZO

DAR EL **BRAZO** A TORCER

Significado: Dejarse convencer de algo, ceder.

4 GALDÓS, Benito Pérez. De oñate a La Granja. Disponible em: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/130094.pdf>. Acceso em 25 jul 2017.

5 CLARÍN, Buenos Aires, 27 jun. 2017. Disponible em: https://www.clarin.com/deportes/futbol/boca-juniors/ari-paluch-disculpa-lavada-luego-arenga-river_0_BJSnqakV-.html Acceso em 25 jul 2017.

6 MÉNDEZ, Cándido. En boca cerrada no entran moscas. Pedimos un referéndum sobre los duros recortes y sus gravísimas consecuencias. El PAÍS. Madri. 5 nov. 2012. Disponible em: https://elpais.com/elpais/2012/11/01/opinion/1351792678_754130.html. Acceso em 25 jul 2017.



Ejemplo: “Llegó un momento en que Escobar tuvo que dar el brazo a torcer y terminó por permitirle que, en ese paréntesis de incertidumbre, se incorporara al reparto de otro filme para ver si así se templaba un poco de impaciencia del intérprete.”⁷

Equivalente en portugués: Dar o braço a torcer

Otras expresiones semejantes: Doblar las manos (Obs.: México); Bajar la cabeza; Bajar las orejas; Agachar las orejas

1.4 CABEZA

LLENARLE LA CABEZA DE PÁJAROS

Significado: Infundir vanas esperanzas

Ejemplo: “Miraba a la ventana y soñaba con ser un astronauta pisando la luna/y el cielo lo cruzaban galeones, delfines, cometas, falúas./Y en la pizarra el profesor dictaba los teoremas. En su cabeza sonaba el canto de un gorrión, pájaros en la cabeza.”⁸

“El caballero Marcenac/vino a verme al final del día/ con más blancura en la cabeza/llena de pájaros aún.”⁹

Equivalente en portugués:

Otras expresiones semejantes: Tener la cabeza llena de pájaros

Meter pájaros en la cabeza

SUBÍRSELE LOS HUMOS A LA CABEZA

Significado: Creerse el mejor por haber conseguido algo.

Ejemplo: “Se dice que a Maluma **se le subieron los humos a la cabeza**. Rosario Flores opina sobre la personalidad del colombiano y hasta lo invitó a España.”¹⁰

Equivalente en portugués: Se achar

Otras expresiones semejantes: Tener muchos humos

Darse aires

Considerações finais

Com o presente trabalho foi possível investigar o conceito de fraseologismo, bem como as características das expressões idiomáticas e dos provérbios presentes na língua espanhola. Ficou

7 GARZÓN, Juan Ignacio García. Paco Rabal: Aquí, un amigo. Madrid: Algaba Ediciones, 2004. p. 90-91.

8 SERRANO, Ismael. Pájaros en la cabeza. In: **La traición de Wendy**. Londres: Polydor Records, 2002.

9 NERUDA, Pablo; PARRA, Ángel. Pájaros a la cabeza. In: **Arte de Pájaros**. LP. Santiago: Demon, 1967.

10 SUELTA LA SOPA. Disponível em: <<http://www.telemundo.com/entretenimiento/2017/06/06/se-dice-que-maluma-se-le-subieron-los-humos-la-cabeza-video>>. Acesso em 25 jul 2017.



evidente que os provérbios são, por sua natureza linguística, “intrínsecos ao universo cultural de cada povo, porém, ao mesmo tempo, por seu conteúdo, encerram verdades universais” (FROSI, 2015, p. 31).

Em relação às expressões idiomáticas, concorda-se com Baptista (2011, p. 42), quando afirma que “o professor de línguas, de modo análogo ao tradutor, não pode ignorar, negar ou desvalorizar a relevância das formas fixas, entre as quais estão os provérbios”. Assim, desenham-se os próximos passos da pesquisa, a saber, o desenvolvimento de atividades de leitura e escrita em língua espanhola que envolvam os fraseologismos a partir dos campos semântico-lexicais anteriormente definidos.

Além das implicações didáticas, também se espera proceder à análise de materiais didáticos de ensino de língua espanhola, a fim de observar se o campo dos fraseologismos encontra espaço nesses materiais e, conseqüentemente, nas aulas de espanhol como língua estrangeira. Concluiu-se que, apesar de já haver muitos estudos na área dos fraseologismos, ainda há espaço para mais pesquisas, sobretudo as que se relacionem à presença de expressões idiomáticas e provérbios no ensino de línguas estrangeiras.

Referências

- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Fraseologia: discurso, interculturalidade e tradução. In: *Fraseologia e Cia: entabulando diálogos reflexivos*. SILVA, Suzete (org.). Londrina: UEL, 2012.
- BRANGAÇA JR, Álvaro Alfredo. Os provérbios na Idade Média latina – por um jogo especular histórico-social. In: *Fraseologia e Cia: entabulando diálogos reflexivos*. SILVA, Suzete (org.). Londrina: UEL, 2012.
- CONDE, María-Leonisa Casado et al. *Proverbios españoles*. 2 ed. Madrid: SGEL, 1999
- FERNÁNDEZ, Gretel Eres et al. *Expresiones idiomáticas: valores y usos*. São Paulo: Ática, 2004.
- FROSI, Vitalina Maria. *Provérbios italianos: pérolas na educação informal dos ítalo-brasileiros*. Caxias do Sul: Educs, 2015.
- MONTEIRO-PLANTIN, Rosemeire Selma. Produtividade fraseológica: do cognitivo ao cultural. In: *Fraseologia e Cia: entabulando diálogos reflexivos*. SILVA, Suzete (org.). Londrina: UEL, 2012.
- PEDRAM, Rassuol. *Seis mil refranes*. Edición del autor, 2017.
- RIVA, Huéinton Cassiano. A neologia fraseológica na língua portuguesa do Brasil. In: *Fraseologia e Cia: entabulando diálogos reflexivos*. SILVA, Suzete (org.). Londrina: UEL, 2012.
- SABINO, Marilei Amadeu. O campo árido dos fraseologismos. In: *Signótica*, Goiânia, v. 23, n. 2, p. 385-401, jul./dez./2011.
- SOLÍS MIRANDA, José Antonio. *El libro de todos los refranes*. La Coruña: El Arca de Papel, 2009.
- VRANIC, Gordana. *Hablar por los codos: frases para un español cotidiano*. Madrid: Edelsa, 2003.



XATARA, Cláudia Maria; OLIVEIRA, Wanda Leonardo de. *Novo PIP – Dicionário de provérbios, idiotismos e palavrões em uso francês-português/português/francês*. 2 ed. reest. São Paulo: Cultura, 2008.

XATARA, Cláudia Maria. *A tradução para o português das expressões idiomáticas em francês*. Tese (Doutorado em Letras, Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 1998.



FALSOS AMIGOS: UN ESTUDIO COMPARATIVO ENTRE LA LENGUA PORTUGUESA Y LA LENGUA ESPAÑOLA¹

Pâmela Lopes Vicari²

Viviane Sbruzzi³

Kári Lúcia Forneck⁴

1 INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objetivo presentar un estudio que nos llevó a comparar la lengua española con la lengua portuguesa, a fin de saber si la semejanza entre las dos lenguas es un facilitador o un obstáculo para el aprendizaje. Nuestro estudio está basado en el fenómeno lingüístico de los falsos amigos, y por eso traemos el concepto de falsos amigos, como ellos se forman e incluso una sección en la que presentaremos los resultados de los tests aplicados a alumnos de la enseñanza secundaria. Pero para mejor comprender los análisis hechos, es importante que quede clara la distinción entre adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera.

Adquisición de una lengua es como un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma: internalización de un sistema lingüístico por la mera exposición natural → proceso inconsciente (GARGALLO, 2010).

En cuanto al aprendizaje, podemos pensarlo como un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua: internalización de un sistema lingüístico y cultural, mediante la reflexión sistemática y guiada de sus elementos → proceso consciente (GARGALLO, 2010).

Por lo tanto, es correcto afirmar que aprender una segunda lengua ni siempre es una tarea fácil, ya que hay diversos aspectos lingüísticos que dificultan el aprendizaje de una L2. La falta de semejanza entre la lengua madre y la lengua meta, o incluso la semejanza entre ellas puede ser un elemento causador de dificultades.

De ese modo, los estudiantes brasileños de español encuentran mayor facilidad en el aprendizaje del idioma, puesto que algunos aspectos facilitan este aprendizaje, como la proximidad de los países hablantes de español de Brasil y los vocablos en común, ya que el portugués y el español proceden de la misma lengua madre - el latín. Camorlinga (*apud* Störig 1993, p. 102) relata que más de 85% de los vocablos del portugués y del español tienen origen en común. Siendo el porcentaje del léxico común entre las dos lenguas tan grande, se imagina que la dificultad de comprensión de

1 Artículo académico producido en la asignatura *Estudos da Linguagem II*.

2 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Letras Português e Espanhol, pamela.vicari@univates.br.

3 Universidade do Vale do Taquari - Univates, Letras Português e Espanhol, vivisbruzzi@univates.br.

4 Orientadora. Doctora en Letras, Universidade do Vale do Taquari - Univates, kari@univates.br.



un texto escrito en lengua española es mínima, pero ¿será que la aproximación del léxico de las dos lenguas es realmente un facilitador del aprendizaje?

Entre las dos lenguas hay vocablos que aunque se escriban de la misma forma, no poseen el mismo significado semántico. O sea, palabras en que la grafía es igual en portugués y en español o la pronunciación es semejante, pero tienen significaciones distintas⁵. Se llama ese tipo de vocablos de heterosemánticos, falsos amigos o falsos cognados.

Luego, lo que se objetiva con este artículo es, a través de un estudio sobre los falsos amigos, desmitificar la idea de que la lengua española, por ser muy próxima de la lengua portuguesa, es un idioma sencillo de aprender.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Lingüística contrastiva

Domingos de Almeida (2013, p.10 *apud* Santos Gargallo 1993, p.33) conceptúa la Lingüística Contrastiva como siendo una comparación sistemática entre dos lenguas, la lengua materna, la cual llamamos de L1, y la lengua extranjera en proceso de aprendizaje, la L2. El objetivo de la lingüística contrastiva es determinar las semejanzas y distinciones entre las dos lenguas e intentar pronosticar las eventuales dificultades en el aprendizaje o errores que los aprendices pueden cometer.

La autora Domingos de Almeida (2013, p. 11 *apud* Santos Gargallo 1993, p. 33) dice que “un análisis sistemático de cualquier lengua solo puede llevarse a cabo mediante una comparación analítica y bajo parámetros de sincronía”. Así, el análisis contrastivo traspasa la idea de que el alumno tiene la predisposición a transferir las estructuras y vocablos de su lengua materna para la lengua meta.

El análisis contrastivo debe servir al docente como una herramienta de enseñanza, del que debe valerse para identificar los aspectos que pueden ser facilitadores y los que dificultan el proceso de aprendizaje de una nueva lengua.

2.2 Falsos amigos, ¿qué son?

Falsos amigos, falsos cognados o aún heterosemánticos, son palabras que existen tanto en lengua portuguesa como en lengua española. Según Francis y Durão (2009), la expresión “faux amis” surgió en 1928, cuando Koessler y Derocquigny publicaron el libro *Les faux amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. En un primer momento, este término fue utilizado para designar un fenómeno lingüístico relacionado a parejas de lexías que compartían una misma etimología aunque tuviesen acepciones diferentes (FRANCIS; DURÃO, 2009).

5 Vale destacar que algunos vocablos que se presentan como falsos amigos pueden tener una o más acepciones comunes al portugués y el español.



Estas palabras “amigas” poseen una grafía semejante o a veces igual en las dos lenguas, pero luego este “amigo” se torna un completo desconocido, porque, salvo algunas excepciones, el significado es completamente diferente, pudiendo causar para los aprendices de español una serie de equívocos tanto en la interpretación textual como en la comunicación oral.

De acuerdo con el artículo de Francis y Durão (2009), en la década de 70 Vinay y Darbelnet usaron el mismo término para referirse a lexías que, perteneciendo a lenguas diferentes y teniendo la misma etimología y forma idéntica o similar, difieren en algunas de sus acepciones.

Los falsos amigos son innúmeros y no son una característica de la lengua española y portuguesa. Existen falsos amigos entre el catalán y el español, el vasco y el francés, pero aquí veremos los falsos amigos referentes al español y al portugués, desmitificando así la idea de que el español es un idioma sencillo de aprenderse porque es una lengua muy parecida al portugués. A continuación, mostraremos algunos ejemplos listados en frases y abajo sus definiciones según el Dicionário de Falsos Amigos - Español/Portugués, de Félix Bugueño Miranda:

Figura 1 - Definición del falso amigo *calzada*

calzada / calçada	
I. <i>f</i> RD caminho pavimentado para pedestres.	I. <i>f</i> acera.
III. <i>f</i> 1. via pública, pavimentada e larga (destinada à circulação de veículos).	
2. parte central da rua, situada entre duas ~s (→ I) e destinada à circulação de veículos.	

Fuente: Novo Dicionário de Falsos Amigos, 2014, p. 86.

Ej.: Está prohibido transitar por la *calzada*. (É proibido caminhar pela rua.)

Figura 2 - Definición del falso amigo *embarazar*

embarazar / embaraçar	
I. <i>td</i> 1. atrapalhar [algo/ alguém].	I. <i>tr</i> 1. estorbar [algo/a alguien].
<i>td/pr</i> 2. desorientar(-se).	<i>pr</i> 2. turbarse.
III. <i>pr</i> 1. ficar [uma mulher] grávida.	
<i>td</i> 2. deixar [uma mulher] grávida.	

Fuente: Novo Dicionário de Falsos Amigos, 2014, p. 148.

Ej: Mi hermana está en el tercer mes de *embarazo*. (Minha irmã está no terceiro mês da gravidez.)



Figura 3 - Definição del falso amigo *copa*

copa / copa	
I. / 1. competição esportiva. 2. ramagem (de uma árvore). 3. parte superior do chapéu. 4. <i>pl</i> uno de los naipes das cartas do baralho. →	I. / 1. competición deportiva. 2. ramaje (de un árbol). 3. parte superior del sombrero. 4. <i>pl</i> uno de los palos de las cartas de la baraja. ↑
III. / 1. recipiente com uma haste apoiada em uma base (para beber [vinho/ champãhe]). 2. troféu entregue ao vencedor (em competições esportivas). 3. parte convexa do sutiã que se amolda a cada seio.	II. / 1. comedor contiguo a la cocina. 2. jamón curado.
→ representadas por desenhos de taças no baralho espanhol, e por desenhos de corações vermelhos no baralho de pôquer. ↑ representadas por dibujos de copas en la baraja española, y por dibujos de coraciones rojos en la la baraja de pôquer.	

Fuente: Novo Dicionário de Falsos Amigos, 2014, p. 127.

Ej.: Una *copa* de vino antes del almuerzo es saludable. (Uma taça de vinho antes da comida é saudável.)

Figura 4 - Definição del falso amigo *oficina*

oficina / oficina	
III. / lugar em que se desenvolvem actividades administrativas.	II. / 1. lugar donde se ejerce un oficio. 2. lugar donde se arreglan vehículos. 3. curso de corta duración con actividades fundamentalmente prácticas.

Fuente: Novo Dicionário de Falsos Amigos, 2014, p. 247.

Ej.: El gerente tiene muchos muebles en su *oficina*. (O gerente tem muitos móveis em seu escritório.)

Lo que se debe tener en cuenta es que aunque existen palabras con la misma forma en portugués y en español que poseen el mismo significado, existen también muchas otras con la misma forma pero con la semántica distinta, y son esas las que causan los equívocos de comprensión para el aprendiz de español.

Cuando se piensa en la formación de los falsos amigos, debemos tener en mente que ella está basada en la aproximación de la lengua madre con la lengua extranjera. El alumno partirá siempre de



su lengua materna, intentando aproximarse lo máximo posible la lengua extranjera al equivalente en portugués, con la esperanza de dar la respuesta correcta.

3 METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos, elaboramos un test compuesto de tres partes. La primera actividad consiste en señalar la opción correcta para la traducción de los falsos amigos (ver anexo I). En la segunda, traducir frases en que los falsos amigos están puestos en un contexto real de uso (ver anexo II). La tercera parte abarca un resumen de un texto conteniendo falsos amigos, que fue escrito básicamente para uso didáctico (ver anexo III).

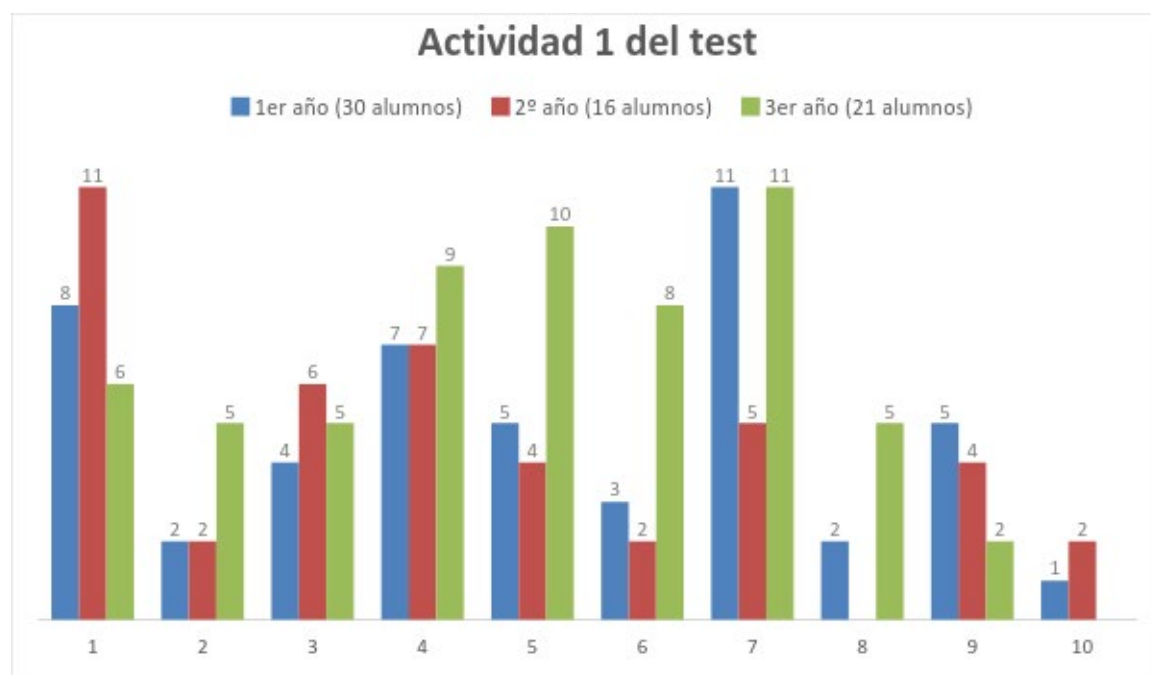
A fin de establecer un nivel de comprensión de la lengua, el test fue aplicado en los tres niveles de la enseñanza secundaria: una clase de primer año con 30 alumnos, una de segundo año con 16 alumnos y una de tercero con 21 alumnos. Todas las clases son de una escuela estadual de la región.

4 RESULTADOS

Antes de analizar los resultados es importante que se tenga en cuenta que la asignatura de español empezó al inicio del año de 2017 en las clases de primer y de segundo año. La clase de tercer año tiene la asignatura desde hace dos años.

En el primer test, por tratarse de una actividad de múltiples opciones, los alumnos podían señalar cualquier alternativa, aunque no las supiesen en verdad. Sin embargo, podemos decir que el test presentó un resultado positivo, considerando el tiempo de clases y que no vieron ese contenido.

Figura 5 - Resultado de la primera actividad

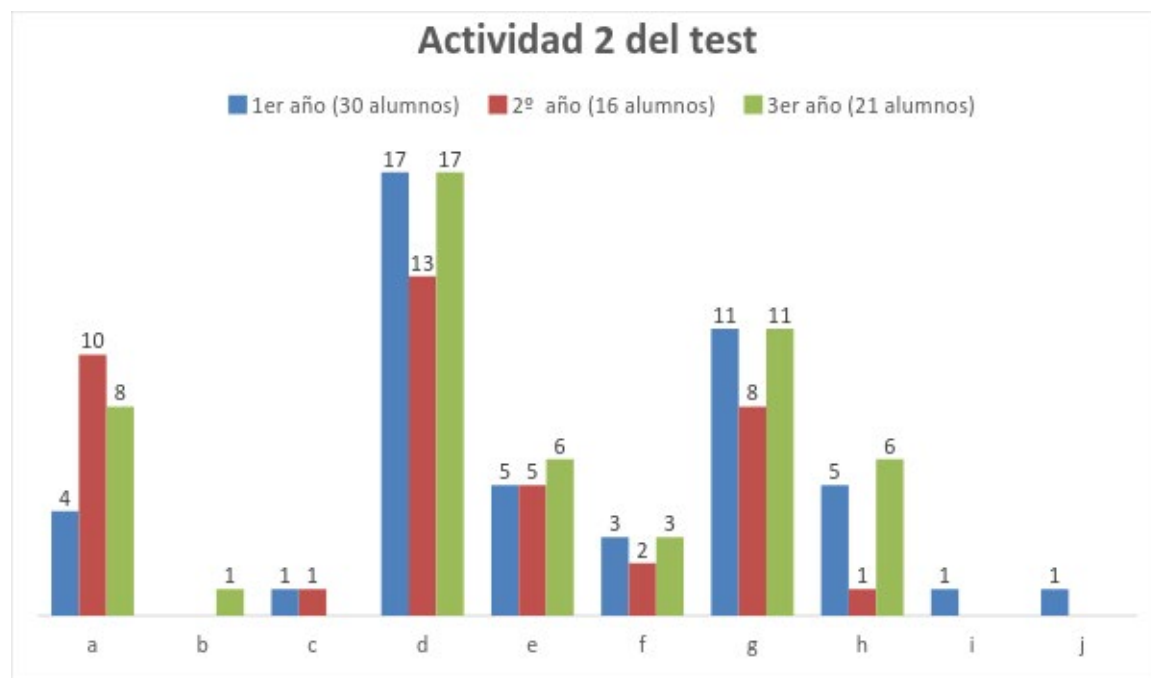


Fuente: Autoras.



Analizando el gráfico del segundo test, en la figura 6, percibimos que incluso cuando se usan las palabras en un contexto de uso real los alumnos presentan algunas dificultades. En esta etapa, los alumnos no tenían acceso a la actividad anterior, por tanto es notable que muchas de las cuestiones anteriores fueron señaladas sin conocimiento real; ya en esta etapa, las traducciones fueron hechas por el contexto de la frase. En las que tienen más de un falso amigo, como la cuestión *b* e *i*, los alumnos presentaron más dificultades. En la mayoría de las cuestiones, los alumnos solo tradujeron palabras suelta, no traduciendo los falsos amigos o traduciéndolos relacionándolos a alguna palabra semejante en portugués, como *orilla* – *margem* – traducida como *orelha*, y *pimpollos* – *botões de rosa* – traducido como *crianças*.

Figura 6 - Resultado de la segunda actividad

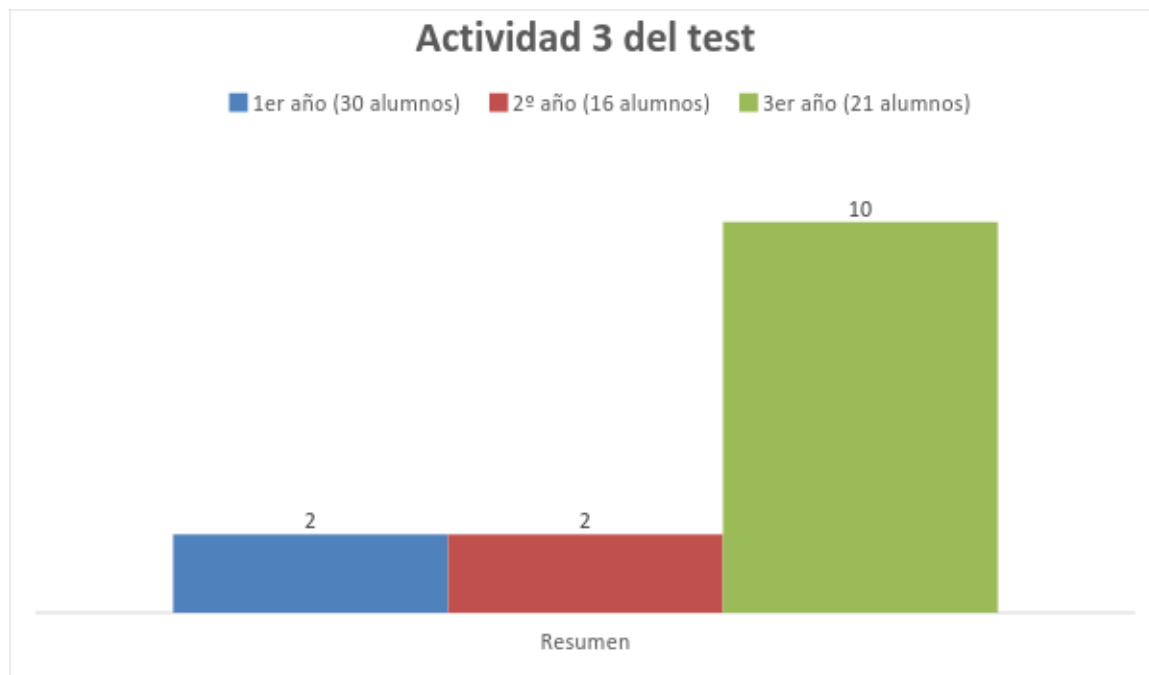


Fuente: Autoras.

En cuanto a la última tarea, el resumen del texto, los alumnos relataron que fue muy difícil comprender todo. Algunos consiguieron percibir que se trata de una historia semejante a la de la Caperucita Roja, pero la demasiada presencia de falsos amigos resultó en confusión de comprensión, tanto que solo dos alumnos del primer y del segundo año consiguieron resumir el texto. El tercer año presentó un buen resultado, ya que mitad de la clase concluyó la tarea de forma correcta.



Figura 7 - Resultado de la tercera actividad



Fuente: Autoras.

5 CONSIDERACIONES FINALES

Aprender un segundo idioma no es una tarea sencilla, pero se tiene la idea de que cuanto más semejante sea la lengua meta con la lengua materna más fácil será el aprendizaje. A partir de los resultados obtenidos, podemos concluir que esta idea está equivocada, ya que los alumnos presentaron muchas dificultades de comprensión, así que la semejanza entre el español y el portugués ni siempre es un facilitador para el aprendizaje.

Las actividades presentan tres formas de tratar la lengua: con palabras aisladas, frases en contexto de uso real y un texto pensado didácticamente para la enseñanza de los falsos amigos, cargado de palabras semánticamente distintas. A partir de eso, podemos considerar que trabajar con palabras sueltas no hace sentido para el alumno, y los textos que son producidos solamente para enseñanza resultan en confusiones de comprensión, porque no hay contexto, sino aspectos lingüísticos aislados de significado. Eso quiere nos posibilita decir que la forma más positiva de abordaje de una lengua es ponerla en un contexto más próximo al uso.

REFERENCIAS

CAMORLINGA, Rafael. **A distância da proximidade** - a dificuldade de aprender uma língua fácil. Universidade Federal de Santa Catarina [s.d].

DOMINGOS DE ALMEIDA, Bárbara Sofia Prata. **Amigos, Amigos, Significados à Parte! Ensino dos Falsos Amigos entre o Português e o Espanhol: Proposta de atividades**. 2º Ciclo de Estudos



em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade do Porto, 2013.

FRANCIS, Mariana; DURÃO, Adja Balbino de Amorin Barbiero. Uma reflexão sobre o tratamento dado a falsos amigos do par de línguas português espanhol em dicionários bilíngues gerais e em dicionários de falsos amigos. In: **Por uma lexicografia bilíngue contrastiva**. Londrina: UEL, 2009. p. 73-83. Disponible en <<http://calepino.paginas.ufsc.br/files/2011/12/Uma-reflex%C3%A3o-sobre-o-tratamento-dado-a-falsos-amigos-do-par-de-l%C3%ADnguas-portugu%C3%AAs-espanhol-em-dicion%C3%A1rios-bil%C3%ADngues-gerais-e-em-dicion%C3%A1rios-de-falsos-amigos.pdf>>. Acceso en 05 jul. 2017.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010.

Novo dicionário de falsos amigos: espanhol/português. Félix Bugueño Miranda (dir). Florianópolis, SC: Bookess, 2014.

VAZ da SILVA, Ana Margarida Carvalho; VILAR, Guillermo. **Os falsos amigos na relação espanhol – português**. Cadernos de PLE 3, 2003 (2004), pp. 75-96.



ANEXOS

Anexo I – Atividade I

1. Acera significa:

- a) cera
- b) calçada
- c) futuro

2. Pelirrojo é o mesmo que:

- a) roxo
- b) ruivo
- c) perigoso

3. Rubio é

- a) Loiro
- b) Ruivo
- c) Rubí

4. Florero significa:

- a) Flor
- b) Floricultura
- c) Vaso

5. Vaso significa:

- a) Vaso
- b) Copo
- c) Xícara

6. Taza equivale a:

- a) Taça
- b) Xícara
- c) Copo

7. Copa é igual a:

- a) Taça
- b) Copo
- c) Xícara

8. Orilla:

- a) Orelha
- b) Margem
- c) Barra

9. Mostrador equivale a:

- a) Guia
- b) Balcão
- c) Relógio

10. Pimpollos equivale a:

- a) Crianças
- b) Botão de rosa
- c) Espécie de animal

(Fuente: <http://www.guiapraticodeespanhol.com.br/2010/03/ejercicios-falsos-amigos-i.html>. Acceso en 05. jul. de 2017).



Anexo II – Atividade II

Traduzca según su conocimiento de lengua española las siguientes frases:

a. Una mujer terminó en el hospital, después de caer sobre el filo de la acera.

(Fuente: <http://yucatan.com.mx/yucatan/acaba-filo-una-acera> . Acceso en 05. jul. de 2017)

b. Aunque en su DNI ponga nacido en Tenerife, el acento no miente. Manuel Burque es ese tipo con barba, pelirrojo que consigue hacerle reír.

(Fuente: http://www.lavozdegalicia.es/noticia/fugas/2017/06/09/manuel-burque-pelirrojos-especie-privilegiada/0003_201706SF9P17991.htm . Acceso en 05. jul. de 2017)

c. El verano parece haberse convertido en una buena época para cambiar de *look*. Y si es para presumir de melena rubia, aún mejor.

(Fuente: <http://www.hola.com/belleza/actualidad/2017070596716/chrissy-teigen-cambio-de-look-rubia>. Acceso en 05. jul. de 2017)

d. ¿Usted sabe cómo decorar un florero de cristal?

(Fuente: <http://www.elheraldo.hn/suplementos/habitar/1086449-466/c%C3%B3mo-decorar-su-florero-de-cristal> Acceso en 05. jul. de 2017)

e. La Guardia Civil investiga la agresión a un hombre joven, que recibió el impacto de un vaso en la cara el sábado por la noche en la calle Coral, en el Port d'Alcúdia.

(Fuente: <http://www.diariodemallorca.es/sucesos/2017/07/03/hombre-herido-golpeado-vaso-cabeza/1229527.html>. Acceso en 05. jul. de 2017)

f. Mug Cakes: Es una tarta que se hace en una taza. Se mezclan los ingredientes dentro de ella y se hornea allí mismo. Se pueden hacer dulces o saladas.

(Fuente: <http://www.tiempodehoy.com/vivir/gastronomia/pequenas-delicias-a-la-taza>. Acceso en 05. jul. de 2017)

g. “La copa de vino se venderá a 5 euros, dando opción a degustar cinco tragos de cualquiera de las bodegas elegidas.”

(Fuente: <http://www.diariovasco.com/costa-uroala/azpeitia/201706/16/azpeitia-celebrara-manana-primer-20170616000742-v.html> . Acceso en 05. jul. de 2017)

h. Un enorme tiburón se acerca a la orilla en una playa de Miami.

(Fuente: <https://www.cibercuba.com/videos/animales/2017-07-05-u177600-e177600-enorme-tiburon-se-acerca-orilla-playa-miami> . Acceso en 05. jul. de 2017)

i. “La joven, que admitió haber dicho al profesional “te voy a matar”, niega que le lanzara contra el mostrador y le pegara”.

(Fuente: <http://www.lne.es/sucesos/2017/07/05/agrede-fotografo-bodas-ver-album/2131037.html>. Acceso en 05. jul. de 2017)

j. La niña mientras paseaba por el parque avistó unos lindos pimpollos rojos.

(Fuente: <http://dumarti.com/habla/la-presunta-abuelita-falsos-cognatos>. Acceso en 05. jul. de 2017)



Anexo III – Atividade III

Lee el texto abajo y después haz un resumen de las principales ideas.

La presunta abuelita

Guillermo Alvez de Oliveyra e María Eulalia Alzueta de Bartaburu

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita.

Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne.

El corazón le empezó a latir muy fuerte.

En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella. Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso.

A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre pelado con el saco lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela. Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de zorro que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su saco asomaba una cola peluda. El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbrado. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

(Fuente: <http://dumarti.com/habla/la-presunta-abuelita-falsos-cognatos/> Acceso en 05/07/17)



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA COM BASE NA CONCEPÇÃO BAKHTINIANA DE LINGUAGEM

Garine Keller¹

Makeli Aldrovandi²

Maristela Juchum³

Introdução

A chegada de grande número de imigrantes ao Rio Grande do Sul desde 2014 criou a necessidade de proporcionar a eles uma oportunidade de aprendizagem formal da língua portuguesa para que pudessem se integrar à sociedade. O projeto Veredas da Linguagem - curso de Letras/Univates - se propõe, através do eixo Linguagem e Ensino, a auxiliar esses imigrantes em seu processo de adaptação por meio de aulas semanais com duração de três horas, ministradas por professores voluntários do projeto.

Tomando a concepção sociointeracionista de linguagem, que dá ênfase ao uso e não às formas da língua, entendemos que a língua é um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, acreditamos que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. Bakhtin, ao definir “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262), enfatiza o uso da língua nos diferentes campos da atividade humana, entendendo o uso e seu contexto, como fundamentais para a definição dos gêneros.

Este trabalho tem por objetivo apresentar um projeto didático desenvolvido ao longo das aulas de Língua Portuguesa, a fim de discutir como essas tarefas pedagógicas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, atendendo à visão de uso da linguagem. O projeto didático teve como tema a busca por emprego, e o produto final foi a produção de um currículo profissional. A partir do uso de materiais autênticos, foram desenvolvidos tópicos como datas, expressões de tempo, profissões; e trabalhadas situações como entrevista de emprego e elaboração de texto de e-mail para uso profissional.

Bakhtin e os gêneros do discurso

Conforme Bakhtin (2000), é possível afirmar que os sujeitos interagem por meio da linguagem constituída por enunciados os quais integram e, ao mesmo tempo, revelam aspectos dos componentes

1 Docente do Curso de Letras da Univates.

2 Docente do Curso de Letras da Univates.

3 Docente do Curso de Letras da Univates.



histórico-sociais e culturais. Por essa razão, os enunciados não podem ser compreendidos fora do contexto social. Para Bakhtin (2003), o enunciado deve ser a questão essencial a ser abordada pelos estudos da linguagem, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2003, p. 265).

Os enunciados emergem das relações dialógicas, ou seja,

Todo o dizer, por estar imbricado com a práxis humana (social e histórica), está também saturado dos valores que emergem dessa práxis. Essas diferentes “verdades sociais” (essas diferentes refrações do mundo) estão materializadas semioticamente e redundam em diferentes vozes ou línguas sociais que caracterizam a realidade da linguagem como profundamente estratificada (heteroglótica) e atravessada pelos contínuos embates entre essas vozes – a infinda *heteroglossia dialogizada*. (FARACO, 2009, p. 107)

Desta forma, a linguagem, para o Círculo de Bakhtin, envolve essencialmente os enunciados concretos produzidos em interação verbal. Os enunciados manifestam-se fundamentalmente como uma resposta ao já-dito. Segundo Faraco (2009), a significação não é dada apenas pelo verbal (pela estrutura), mas também pela correlação entre o verbal e os horizontes sociais de valor. Por outro lado, ao ser dito, o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, pelo enunciado de um conter enunciados ou fragmentos de enunciados de outros está atravessado por uma dialogização interna.

O dialogismo de Bakhtin é essencialmente uma filosofia da linguagem. Bakhtin pressupõe que todos os aspectos da vida humana estão enraizados. Ele argumenta que o domínio da linguagem consiste em conceber não as regras, mas o uso da linguagem. Conforme Bakhtin/Voloshinov (2010),

Na realidade, toda a palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda a palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim em uma extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2010, p. 117)

Isso implica considerar que a língua, no sentido bakhtiniano, pode ser entendida como um encadeamento de enunciados. Em outras palavras, um enunciado se caracteriza por ser sempre uma resposta a enunciados anteriores, sendo sempre único e irrepetível. Para o Círculo, a enunciação não pode ser entendida como expressão da consciência individual interior, mas sim como produto da interação entre indivíduos socialmente organizados. Dessa forma, os enunciados constituem respostas a outros enunciados, a partir das avaliações que o sujeito faz dos diálogos estabelecidos com outros, das referências axiológicas construídas no processo histórico-social. Assim, por meio de seus valores, os sujeitos avaliam suas propostas e esse processo corresponde ao que Bakhtin (2000)



chamou do diálogo. Para o Círculo, não existe um texto inicial ou uma palavra inicial, mas sempre a continuação de um diálogo. Nesse sentido, entende-se o texto como um tecido de vozes que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras, ou então, se contradizem.

O Círculo concebe o universo da cultura como intrinsecamente responsivo, ou seja, o universo se move como se fosse um grande diálogo. As vozes sociais estão em uma intrincada cadeia de responsividade: os enunciados, ao mesmo tempo em que respondem ao já-dito, provocam continuamente novas e ilimitadas respostas.

Nesse sentido, Faraco afirma que,

Para haver relações dialógicas, é preciso que qualquer material linguístico (ou de qualquer outra materialidade semiótica) tenha entrado na esfera do discurso, tenha sido transformado em um enunciado, tenha fixado a posição de um sujeito social. Só assim é possível responder (em sentido amplo e não apenas empírico do termo), isto é, fazer réplicas ao dito, confrontar posições, dar acolhida fervorosa à palavra do outro, confirmá-la ou rejeitá-la, buscar-lhe um sentido profundo, ampliá-la. Em suma, estabelecer com a palavra de outrem, relações de sentido ou determinada espécie, isto é, relações que geram significação responsivamente a partir do encontro de posições avaliativas. (2009, p. 64)

Assim, para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são entendidas como espaços de tensão entre enunciados. Em outras palavras, ainda que a responsividade seja caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem, esta se faz no ponto de tensão deste dizer com outros, ou seja, aceitar um enunciado significa recusar outros enunciados, outras vozes sociais, que podem se opor dialogicamente.

Desse modo, pensar a linguagem a partir de uma perspectiva bakhtiniana, dialógica de uso de linguagem, é pensar em enunciados sociais, culturais, concretos. A cada interação, nos valem de dizeres em resposta ao que já foi dito por outrem. Os enunciados servem para comunicar, por meio da língua/linguagem, uma apreciação, uma significação a respeito do mundo, das coisas, das pessoas e de outros ditos. E todo enunciado articula-se em uma forma relativamente estável de enunciar, que é o gênero.

Trabalhar com gêneros do discurso em uma perspectiva bakhtiniana significa vincular a utilização da linguagem com a atividade humana (JUCHUM, 2016). Para Bakhtin (2000), todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da linguagem. E essa utilização, segundo Faraco (2009, p. 111), “efetua-se em forma de enunciados que emanam de integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”.

Diante do exposto, perguntamos: o que significa aprender uma língua na perspectiva bakhtiniana de linguagem? Quais tarefas pedagógicas podem atender a essa concepção de linguagem?



A seguir, iremos discutir o que entendemos por língua adicional. Em seguida, apresentamos um projeto didático desenvolvido com alunos imigrantes, planejado com base na concepção de linguagem como prática social.

Língua Adicional: um meio de participação social

Na seção anterior, desenvolvemos o conceito de língua pensado por Bakhtin e seus desdobramentos nos gêneros do discurso. Levando-se em consideração o conceito bakhtiniano de língua como prática social, partimos para o desenvolvimento do conceito de língua adicional.

Tradicionalmente, no contexto de ensino e aprendizagem, uma língua que não seja a materna é nomeada de *estrangeira* ou *segunda língua*. Leffa (2014) faz a distinção entre esses conceitos. Segundo o linguista, se consideramos apenas o contexto em que se estuda a língua, língua estrangeira seria aquela que “não é falada na comunidade em que mora o aluno” (LEFFA, 2014, p. 31). Quando, porém, a língua estudada “é falada na comunidade em que mora o aluno, seria então definida como segunda língua” (ibidem).

Ambos os termos, no entanto, apresentam inadequações: quando se trata um objeto a ser aprendido como *estrangeiro*, essa nomeação pode causar um distanciamento entre o aluno e o objeto: se aquilo é estrangeiro não pertence a mim e não cabe a mim aprendê-lo. Além disso, há ainda inadequações no sentido geográfico: um descendente de imigrante aprendendo formalmente a língua que sua família fala em sua comunidade não está aprendendo algo estrangeiro, mas algo que pertence a sua comunidade. O termo *segunda língua*, por sua vez, pressupõe que a língua que o aluno está aprendendo naquele momento é a segunda que ele aprende e isso pode não ser verdadeiro (LEFFA, 2014). Por exemplo, um aluno em uma aula de inglês em uma escola brasileira pode já dominar outras línguas. Leffa sugere que, partindo-se dessas inadequações, surge a ideia de que essa língua nova que o aluno aprende “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais” (LEFFA, 2014, p. 33). Para o autor, o termo ideal seria *língua adicional* “porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico, [...] ou mesmo as características individuais dos alunos” (ibidem). A implicação metodológica da opção pelo uso de *língua adicional* recai em que a “língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (ibidem), ou seja, seus conhecimentos prévios são tomados como base da nova aprendizagem.

Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul também adotam o termo *língua adicional*. A justificativa do documento também se centra na ideia de que essa nova língua é um “acrécimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela” (RS, 2009, p.128). Os Referenciais ainda apresentam outra implicação metodológica que seria o uso dessa língua como “formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (ibidem). Dessa forma, o ensino de língua adicional, em nossa perspectiva, vai ao encontro do conceito de língua que apresentamos na seção anterior: a aprendizagem de uma língua adicional visa a levar os alunos a utilizarem essa língua em sua interação social; visa a fazer com que os alunos ajam no mundo que os cerca por meio dessa língua que é um acréscimo aos seus conhecimentos prévios. Os Referenciais Curriculares destacam que as práticas sociais a que



se deve voltar o ensino de língua adicional sejam as práticas letradas, ou seja, aquelas em que não basta “combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos, na escola e fora dela” (RS, 2009, p.147).

Dessa forma, as práticas de linguagem desenvolvidas nas aulas de língua adicional vão muito além do ensino de vocabulário ou gramática. Schllater afirma que as aulas de língua adicional devem envolver “atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (SCHLATTER, 2009, p. 12). Isto é, as atividades devem expor os alunos a gêneros discursivos que ele possivelmente encontrará fora da escola e que sejam relevantes para sua vida. A linguista ainda sugere que as atividades baseadas em gêneros discursivos, “situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção” (ibidem) promovem o letramento que se espera que os alunos atinjam ao longo das aulas.

Após expormos nosso entendimento de língua adicional, cabe-nos ressaltar a situação dos alunos que participam das aulas de língua portuguesa como língua adicional: trata-se de imigrantes que vieram ao Brasil em busca de oportunidades de melhorar sua vida e a vida de suas famílias. Eles são alunos com necessidades específicas: em sua maioria, eles buscam emprego e a falta de domínio da língua portuguesa se interpõe como uma barreira nessa busca. Eles são adultos que têm pleno domínio de uma língua e, em muitos casos, de mais de uma língua e que precisam aprender o português para poder realizar tarefas simples do seu dia a dia. Assim sendo, não poderíamos embasar nossa prática pedagógica em outra visão de língua se não essa de meio de interação e nem em outra concepção para o português que não a de língua adicional.

Nossa opção por tratar a língua portuguesa ensinada aos imigrantes como língua adicional evidencia nosso entendimento de língua como um meio de interação social e, também, guia nossas propostas pedagógicas que partem dos conhecimentos dos alunos, uma vez que a língua portuguesa é uma adição àquilo que eles já sabem; e que buscam auxiliar o aluno a se expressar nessa nova língua em diferentes contextos, a partir do uso de diferentes recursos linguísticos.

A seção seguinte apresentará um projeto didático desenvolvido nas aulas de língua portuguesa como língua adicional para imigrantes e a analisará em termos de como ela pode auxiliar os educandos na mobilização de diferentes repertórios linguísticos necessários para o uso da língua.

O projeto didático: ensinando e aprendendo uma nova língua

A partir dessa visão sociointeracionista do ensino de língua portuguesa como língua adicional, o grupo planeja projetos didáticos⁴ com base em temáticas que sejam do interesse dos alunos, como

4 Por projeto didático entendemos o planejamento de uma sequência de tarefas/atividades que envolvem um tema/problema. Seu objetivo é articular os propósitos didáticos (o que os estudantes devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final).



trabalho, saúde, alimentação, cultura, ou seja, aquilo que propicia e eles o exercício da cidadania. Com o tema definido, acontece a seleção de materiais autênticos, que possam ser utilizados no decorrer das aulas.

Como materiais autênticos, são considerados aqueles que refletem situações reais de uso da língua. Segundo Schlatter (2009), um dos critérios que devem ser observados na criação de materiais didáticos é o uso desse tipo de material, já que, para a autora, não faz sentido ensinar a língua adicional de forma descontextualizada pelo fato de que o uso da língua é sempre socialmente situado, e é preciso levar em conta a complexidade das diferentes situações de que os alunos participarão.

O projeto didático que apresentamos neste trabalho tem como temática o trabalho e como objetivo final a produção e envio de um currículo, já que observamos que, naquele momento das aulas, a totalidade dos alunos estava à procura de uma oportunidade profissional. Para iniciar o trabalho com este tema, reservamos um momento em que os alunos, oralmente, falassem sobre as atividades que desempenhavam em seus países de origem e que tipo de atividades buscavam realizar no Brasil. Fizemos uma atividade lúdica sobre imagens e profissões para apresentação do vocabulário relacionado ao tema. A seguir, apresentamos aos alunos dois anúncios de emprego, disponíveis nas redes sociais, de empresas da região. O objetivo era identificar, inicialmente, informações como função, horários de trabalho, como entrar em contato com a empresa que oferecia a vaga, dentre outras informações típicas do gênero. A partir daí, levando em conta o nível de português básico dos alunos, foram desenvolvidas atividades orais e escritas sobre horas, dias da semana, e endereço. Na sequência, foi apresentado um currículo preenchido, para que os alunos tivessem contato com este tipo de documento, partes que o compõem, e informações que devem ser fornecidas.

Figura 1: Anúncios de emprego

FAÇA PARTE DA PRITSCH

Estamos selecionando os seguintes profissionais para integrar o nosso quadro de colaboradores:

Balconista
Ensino Médio Completo, desejável experiência em atendimento, trabalho em equipe e habilidade de negociação.
Turno tarde | 6h - segunda a sábado

Atendente
Ensino Fundamental Completo, atenção, agilidade e organização.
Turno tarde/noite | 7h30 - segunda a sábado

Enviar currículo para cv.pritsch@gmail.com com o cargo desejado no assunto.

A IMEC, SELECIONA PARA SEU CENTRO DE DISTRIBUIÇÃO:

AUXILIAR DE DEPÓSITO

VAGAS PARA LAJEADO

Horários de trabalho:
1 - segunda à sexta das 07:00 às 11:30 e das 12:45 às 16:15 e sábados das 07:00 às 11:00;
2 - segunda à sexta das 19:00 às 23:00 e das 00:15 às 04:13 e domingos por escala.

Interessou? Compareça no Centro de Distribuição do IMEC, próximo à rodoviária de Lajeado, nesta quinta-feira 25/05 às 15h30.

imec SUPERMERCADOS

Fonte: Facebook/empregosdovale



Solicitamos, também, aos alunos, que trouxessem seus documentos para o preenchimento de uma ficha, simulando um formulário utilizado pelas empresas que não exigem currículo para seleção de emprego. Com base nesta ficha, abordamos os adjetivos e as profissões. O trabalho com adjetivos se fez necessário, pois uma das informações requeridas na ficha trata das qualidades do candidato. Dessa forma, foram discutidas com os alunos quais características suas deveriam ser enfatizadas e apresentadas na ficha e, posteriormente, no currículo.

Figura 2: Ficha de emprego

Você chegou ao Brasil e precisa arrumar um emprego. Para isso, deve entregar uma ficha com algumas informações em uma empresa da cidade de Lajeado. Preencha a ficha abaixo com os dados que são solicitados:

Nome:	_____.
Idade:	_____.
Telefone:	_____.
Endereço:	_____.
Idiomas falados:	_____.
País de origem:	_____.
Emprego anterior:	_____.
Escreva três qualidades suas:	_____.
	_____.
Escreva o nome de algumas profissões que você gostaria de exercer no Brasil:	_____.
	_____.
	_____.

Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

Para o desenvolvimento da oralidade, desenvolvemos uma simulação de entrevista de emprego. Os alunos, inicialmente, leram o texto fornecido e tiraram dúvidas de vocabulário. Em seguida, simularam diálogos em duplas, em que cada um desempenhava um papel: o do candidato e o do entrevistador. Os papéis foram invertidos para que ambos tivessem a chance de praticar as duas funções.



Figura 3: Simulação de entrevista de emprego

Candidato: Bom dia! Eu estou interessado na vaga de motorista.

Entrevistador: Bom dia! Você já tem experiência na área?

Candidato: Sim! Trabalhei dirigindo caminhões em uma transportadora durante dois anos.

Entrevistador: Em seu currículo estou vendo que você não é do Brasil. De onde você veio? E por que escolheu o Brasil?

Candidato: Eu sou do México, da cidade de San Luis Potosí. Escolhi o Brasil porque tenho muitos conhecidos aqui.

Entrevistador: E que idiomas você fala?

Candidato: Eu falo inglês, espanhol, francês e estou estudando português.

Entrevistador: Ótimo! Gostei bastante de conhecê-lo! Entraremos em contato se você for selecionado para a vaga.

Candidato: Obrigado! aguardo seu contato. Até mais!

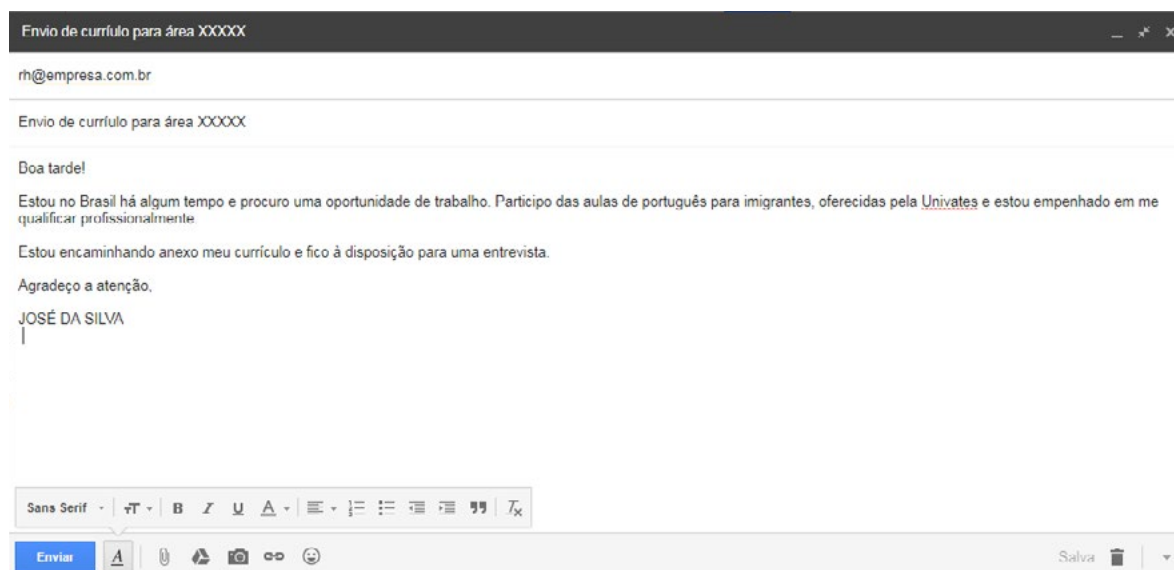
Entrevistador: Até mais!

Fonte: Arquivo pessoal das autoras

A partir dessa atividade, pudemos abordar os pronomes pessoais e os verbos no presente e no passado, além de aspectos discursivos, que envolvem o uso do vocativo mais adequado, saudações, formas de tratamento.

Após a confecção do currículo, a próxima etapa seria escrever um e-mail, simulando um contato com uma empresa da região, solicitando uma oportunidade profissional.⁵ Neste momento, seria possível abordar tópicos como interlocução e verbos.

Figura 4: simulação de envio de e-mail



Fonte: Arquivo pessoal das autoras.

⁵ As atividades de confecção do currículo e envio de e-mail profissional não foram realizadas pelos alunos, visto que nesta etapa o projeto foi interrompido, em função de que todos conseguiram trabalho.



Além dessas atividades apresentadas, outras foram sendo acrescentadas às aulas, ou essas já existentes podem ter sofrido alterações, já que a dinamicidade das aulas e as demandas dos alunos possibilitam essa interação entre planejamento e prática.

Outro aspecto a ser observado é que os materiais utilizados, tanto autênticos como os desenvolvidos para suporte, não foram esgotados em suas possibilidades, já que os diferentes níveis de conhecimento da língua dificultam um trabalho mais aprofundado com determinado aspecto linguístico. Por exemplo, no caso dos verbos, eles são abordados apenas nas situações em que aparecem nos materiais, não sendo extrapolados tempos e modos verbais de forma descontextualizada.

Assim, é necessário ressaltar que o desenvolvimento de um projeto didático possibilita ao aluno conhecer uma série de gêneros do discurso, orais e escritos, que envolvem determinadas situações de comunicação. No caso desse trabalho e das demais propostas preparadas para as aulas de português como língua adicional, levamos em conta o contexto do aluno e quais suas necessidades para o exercício da sua cidadania, da sua inserção social, ao passo que utilizamos também desses gêneros para o ensino de tópicos da língua portuguesa – discursivos e gramaticais – que possibilitarão ao aluno o uso efetivo da língua para sua comunicação.

Considerações finais

O ensino deve ser um espaço em que as pessoas tenham o direito de exercer a leitura e a escrita de modo que possam participar ativamente de sociedade letrada em que vivemos hoje. Nesse sentido, o ensino de língua portuguesa como língua adicional para imigrantes é espaço fundamental para desenvolver esse letramento, ainda mais necessário pelo contexto em que se encontram esses alunos. Esse é o desafio que permeia nossa prática.

Nem sempre os resultados se mostram conforme o que foi planejado, e vários são os fatores: alta rotatividade de alunos, diferentes níveis de conhecimento da língua portuguesa como língua adicional, diferentes línguas maternas e o fato de, muitas vezes, não haver uma língua em comum que sirva de suporte para o ensino de língua adicional. Outros aspectos envolvem as circunstâncias das aulas: no caso do projeto didático que relatamos, o trabalho não foi concluído, uma vez que, ao longo das semanas, os alunos foram encontrando trabalho e outros temas foram se tornando mais necessários.

O trabalho com projetos didáticos, embasado em tarefas que se utilizam de materiais autênticos, parece apontar para uma aprendizagem mais eficaz da língua.

Referências

BAKTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: PEREIRA, M. E. G. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



BAKTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail [V. N. Voloshínov]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

JUCHUM, Maristela. **Letramentos acadêmicos: os projetos de trabalho na universidade**. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

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

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. **Referenciais Curriculares. Lições do Rio Grande - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Volume I. Porto Alegre, RS. 2009.

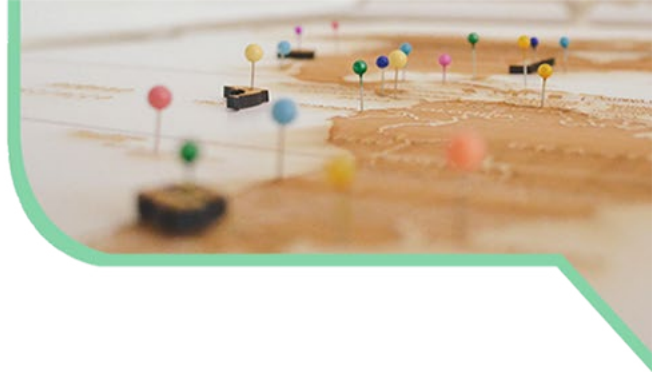
SCHLATTER, Margarete. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento**. In: Revista Calidoscópico. Vol. 7, n. 1, p. 11-23, jan/abr 2009.

Anais do

XVIII Encontro Estadual de Professores de Língua Inglesa

XIII Encontro Estadual de Professores de Língua Espanhola

I Encontro Estadual de Professores de Língua Portuguesa como Língua Adicional



Textos Completos

Relatos de Experiências e Sequências Didáticas



A CITY OF LEARNING

Aline Jéssica Antunes¹

Lívia Pretto Mottin²

Introduction

This is a report of a project developed in a ninth grade of a public school located in downtown Lajeado (RS). It was a requirement activity for the *Estágio Supervisionado VI – Língua Inglesa* course, part of the *Letras* program at Univates. The project titled “A City of Learning” was applied in a class composed of twenty-two students, from thirteen to sixteen years old and the time of work was 10 hours, which happened from April 10th to May 15th, 2017. Since I believe in language as a social practice, as a tool made by and to people, I developed a project aiming at connecting language learning to cultural and social issues. Its main goal was to develop students’ critical thinking about the city where they live and about the society that surrounds them. Throughout the classes, students read articles from the magazine *Speak Up* about social contents and reflected upon their responsibility towards the topics chosen. Students also had the opportunity to think critically about their surroundings and consequently realize that an additional language is not always overseas.

Theoretical Framework

Firstly, it is important to highlight that this project adopted the concept of Additional Language (AL) to refer to the students’ target language, English. Leffa (2012) defines AL as a language acquired after another, i.e. student’s native language or any other language they have had contact with or learned throughout their lives. This view of target language values the students’ contexts, the social practices they are involved in, and their social values. This project has also taken into consideration the concept of literacy, as proposed by Soares (2012). According to the author, literacy refers to knowing how to engage in the social practices, from which reading and writing in any language are part of. It means that literate students are able to interact in the world actively through language. Literacy is, therefore, knowing how to use language for social purposes (BARTON & HAMILTON, 2000). Since I also believe that language learning has a wide importance to just be under teacher’s responsibility, I chose to work with learning projects, as discussed by Schlatter (2012). According to the author, projects are guided by three main issues: awareness to observe and research about the main theme of the project; comprehension about concepts; and responsibility to deal with the theme. When these three aspects are taken into consideration, students have the opportunity to think about their roles as citizens because while learning school contents and solving real problems. This also allows them to get engaged in relevant discussions and, mainly, to see themselves as real part of a community.

1 Graduada em Letras - Português e Inglês pela UNIVATES.

2 Docente do Curso de Letras da UNIVATES.



In the next section of this report, I explain the steps and activities followed in the development of the project.

The project: A City of Learning

This project aimed at raising students' awareness to their roles and responsibilities in the place they live in. In order to do so, students read informative articles entitled "Preserving Britain" and "Planting a million trees" (both taken from Speak Up magazine), learned and practiced vocabulary related to the city, and the comparative and superlative forms.

Classes 1 and 2: introducing the project and discovering the city we live in

Objectives of the class: to develop reading comprehension; to develop speaking skills; to learn vocabulary related to the city; to practice pronunciation; to research about places of the city we live; to understand the usage of the comparatives.

Activity 1: introducing teacher and students

In order for the teacher and students to know each other, it was proposed a dynamic activity. The teacher told students she was an intern of a Languages and Literature Program and was supposed to teach classes in English Language course. The proposal activities was quickly discussed. It was also said that the activities aimed at knowing our city. After that, the students presented themselves telling the teacher their name, age and future plans or things they like to do in the open spaces of our city. It was a very informal conversation which approached students and teacher.

Activity 2: Which places do we have in our city?

In order to introduce the content, the teacher presented parts of the article "Preserving Britain", by the magazine Speak Up. The reading was done all together to encourage the practice in the classroom. During the activity the teacher made some pauses to clarify the text. After reading it, the teacher asked to the students some questions to check the comprehension of the text.

Activity 3: discovering our city

The teacher presented in printed pages some photos of places of our city (Lajeado/RS). The places chosen were Parque dos Dick, Praça da Matriz, Parque Histórico, Univates, Parque do Engenho e Jardim Botânico. The students interacted with the images through some oral questions such as: Where is this place? What transportation facilities are used to get to there? What do people do in these places?. The questions were also written on the board in order for the students to copy them on the back side of the photos and answer them.

Homework: the city's memory

As homework, individually, the students searched about the past of the city. The intention was getting the students to talk with their parents or grandparents in order to discover how much our



city has changed in the last years, in structural terms (buildings, transportation facilities, streets and houses). The places were randomly selected through pieces of papers that each student has taken from a box. After that, the students received a worksheet with the name of the place and the question they must answer. The questions were the same, just the name of the worksheet changed in order to organize the activity: In which year did the activities in this place start? What changes have occurred in this place over the years? Five years ago, was this place smaller than now? What is it possible to do in this place? And when it was created, what was it possible to do there? Is it funnier now or in the past?

Classes 3 and 4: thinking about the past of our city

Objectives of the class: to develop writing skills; to use the comparatives to argue in favor to a specific place; to know the relation between the past and the present in an environmental perspective.

Activity 1: remembering the previous class

To start the lesson and to remember the previous class, a brainstorm was done on the board concerning the text we had read, the theme we discussed about, some places in our city and the researches they had done as homework.

Activity 2: game to remember

Firstly, to better understand the places of the city we have worked previously in class and to assimilate the common places there are in the city, the students played a domino game. It was a simple activity which helped them to improve their vocabulary concerning the theme of this practicum.



<p>Start</p> <p>You can book your holiday here</p>	<p>You can buy Bread here</p>	<p>You put money here</p>
<p>You wait for a bus here</p>	<p>You buy your clothes here</p>	<p>You can buy medicine here</p>
<p>They sell flowers in this shop</p>	<p>You put petrol in your at this place</p>	<p>You can do lots of exercises here</p>
<p>You cut your hair here</p>	<p>This is the place where you see a doctor</p>	<p>You can buy beautiful jewelry here</p>
<p>You can borrow books here</p>	<p>A policeman works in this place</p>	<p>You can all the new films here</p>
<p>You can go dancing in this place</p>	<p>You can go for a nice walk here</p>	<p>This is a place to put your car</p>
<p>You can buy a pizza here</p>	<p>You can do all your shopping here</p>	<p>This is where you can catch a plane</p>
<p>This is where you get your train</p>	<p>You can buy boots and shoes here</p>	<p>You buy stamps and post letters here</p>

Activity 3: finishing the last activity purposed to 1st and 2nd classes

Based on the sentences the students spoke earlier, this activity intended to introduce the linguistic content (comparative and superlative adjectives). The following questions were asked: Which place is bigger than Parque dos Dick? Which of these places is closer to the school? And which



place is further? Which place has more buildings than Parque Histórico? Which place is better for walking? The answers were written on the board. The photos were also used in order to visually compare the places. At the end of the activity, the board looked like a flowchart, with the images and the comparisons among them. At the same time, the teacher introduced and explained the formation of the comparatives.

Activity 4: written about the past

As stimuli to writing in English, each student produced a paragraph based on the notes they took from their families. This text contained all the answers to the questions of the homework and also five examples of comparatives, as “nowadays, the buildings are taller”, “we can do funnier things in the summer than in the winter because it is an open place”, “Univates is closer to our school than Parque dos Dick”, “the Ciclovía is further from our school than Univates”, “Univates’ lake is as beautiful as Jardim Botânico”. The paragraph was handed in at the end of the activity.

Activity 5: but, between past and present, is everything ok?

Based on the changes our cities have gone through over time, students were encouraged to list - orally - a few social problems while answering the following questions: What social problems are there in our city? What people can do to solve them? Who is able to help on it? What can our rulers do to improve our city? In order to compare the information they listed, the teacher wrote their answers on the board as a brainstorming. The answers were also registered in a comparative chart.

Homework

As homework, the students had to write in their notebooks some strategies (at least 5) to solve the problems listed on the activity 3, considering the four main themes: buildings, transport facilities, streets and people.

Classes 5 and 6: thinking about the future of our city

Objectives of the class: to develop critical thinking about the future of our city; to create a panel about environmental problems; to develop speaking skills; to develop writing skills; to learn vocabulary about the city.

Activity 1: and what about the future?

In small groups, the students talked about the strategies they listed as homework from the previous class. The questions that guided the activity were: What are our social problems? How have they occurred all over the years? How should a perfect city be? Will our strategies contribute to a better city in the future? Are they possible to do? How will it work in 5 years, for example? The conversation was in English as much as possible. The students were supposed to dialogue and interact with the reality about the solutions they pointed out. Some points of the discussion, which



were selected by the students, were written in colored papers in order to make a panel of this activity, on the board, when they presented their proposals.

Activity 2: vocabulary and the superlative

To restart the content after the round of conversation, the students played Taboo, a riddle game played with cards. Each card contained a main word and another two. Discovering the main word was the goal for the team but the player was not allowed to pronounce the other words written in the card, once it was a “taboo”. The rules for the game were the following: 1) The class was divided into four groups. They choose with whom they want to sit, but the groups had the same number of players; 2) Each group was organized in semicircles and the player, who has the card, should sit in front of the team; 3) Each team had only one minute to discover the word. The players gave some verbal clues, in English, in order to help the group. The clues could be sentences or words, but they could not be the taboo words; 4) Each discovered word valued one point. Each taboo word that was said valued one point to the other group. There was no penalty for wrong answers; 5) One person from the opposing team will control the number of hints and taboos that are spoken.

UNIVATES ----- university study	PARQUE DO ENGENHO ----- green wood / tree	PARQUE DOS DICK ----- walking gymnasium	CICLOVIA ----- bike river
JARDIM BOTÂNICO ----- flowers animals	PARQUE HISTÓRICO ----- history house	PRAÇA DA MATRIZ ----- school square	ENVIRONMENT ----- nature trees
CITY ----- where we live Lajeado	PROBLEM ----- trouble environmental	COMPARATIVE ----- adjective comparison	BAKERY ----- bread food
BANK ----- money credit	BUS STATION ----- wait bus	MALL ----- shop(ing) store	PHARMACY ----- medicine sick
GYM ----- body exercises	STORE ----- clothes shop(ing)	STAMPS ----- letters post office	STUDY ----- school English

Activity 3: a model city

Already knowing how our present is, how our past was and with ideas of what the future of our city will be like, the students described a model city, or a city that, from their point of view, would be perfect for the society, based on the discussion previously made in class. The goal was to describe the city they talked about in the previous class. The topics were written in a short text, as a



description of the “model places”. It contained the name of the place, the activities that could be done in that place and the reason why people should visit this place.

Classes 7 and 8: trying to solve environmental problems through awareness raising

Objectives of the class: to develop speaking skills; to develop writing skills; to use the superlative in context.

Activity 1: what about the environment?

The activity was performed considering the article “Planting a million trees”, by the magazine Speak Up. Before reading it, some photos were shown to the students, in order to recognize the city of the project presented in the article and the effects that are there nowadays. Some questions were asked in order to analyse the images and some notes were taken on the board in order to help in the further reading. The images were: an overview of New York City; a view from the city and the Liberty Statue; an overview from the Central Park, in NYC; a view from a gangway in the Central Park, in NYC; some photos from people planting a tree in the Central Park, in NYC; the logotype of The Million Tree Project.



Source: <<http://toonaripost.com/about-us/>>.



Source: <<http://www.modelunitednations.it/en>>.

The reading of the article were made out loud by the students. After reading, some questions were made in order to check comprehension. The students were divided in groups of three people and each group received a question: the inquiry was in pieces of paper, inside a little box; the group had to take one, analyze it and share the answer out loud with the classmates. The questions analysed the comprehension and started an explanation about what the superlatives are and how they can be formed.

Activity 2: understanding superlatives

As a wrap up activity, in order to understand the usage of superlatives, the students answered the questions below:



1. New York is one of the _____ cities in the US. (Big)
2. Trees are the most _____ way to fight pollution. (Efficient)
3. Trees offer the _____ level of protection against floods and hurricanes. (High)
4. The NY project is one of the _____ environmental projects developed in the country. (Simple)
5. But it is not the least _____ environmental project. (Expensive)
6. As benefits of the project, the backyards and schoolyards can be the most _____ in the country. (Beautiful)
7. The trees will be planted around the whole city to the _____ possible number of people felt the effects. (Large)
8. Natural phenomenon will not be the _____ in a woody city. (Worse)
9. Trees are the most _____ natural way to trap air pollution. (Perfect)
10. Woody cities are the _____. (Pretty)

Classes 9 and 10: exchanging experiences

Objectives of the class: to develop writing skills; to share information about their projects properly.

Activity 1: remembering comparatives and superlatives

In order to remember comparative and superlative adjectives, the images used in the previous classes were reused to better explain the contents. We compared and contrasted the places in our city, the New York's places, and the students themselves ("as tall as", "as short as", the tallest, taller than...). It helped the students to understand the usage of the content itself.

Activity 2: open-minded "folders" to raise environmental awareness

How to raise awareness about the environmental problems of our city? This was the aim of this activity. Taking into consideration the previous activities and lessons, the students created folders in order to raise awareness of people from the school about the environment. The students composed working groups to create their proposals about the preservation of rivers, trees, old buildings and houses, and also personal relationships, that are increasingly worn. The proposals were exemplified in a poster or flyer that was presented to the class and exposed during the project sharing with the other school students.

Activity 3: feedback of the practicum

The students wrote short letters to the practicum teacher in order to give a feedback about the activities developed in the internship.



Conclusion

This practicum combined the concepts of Additional Language (Leffa, 2012), literacy (Soares, 2012) and learning projects (Schlatter, 2012), once I believe that language teaching must provide students with opportunities to interact in social practices, getting classes closer to their lives. Therefore, the main goal of the project “A city of learning” was raising students’ awareness to their roles and responsibilities in the place they live in. Throughout language, students had the opportunity to observe and research about the main theme of the project and, more than that, face and reflect on their duties and responsibilities as citizens. In addition to the aspects already mentioned, the students got in touch with authentic material, learned and practiced vocabulary related to the city, and the comparative and superlative forms.

I believe in the teaching-learning process as a way to change people, and, consequently, a way to change the world. Through my practicum, the students might have widened their perspectives of the world, of the city and of the additional language itself. It was a rewarding experience because working with projects, though laborious, showed to be more meaningful to all people involved.

References

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz. **Situated Literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000.

GUIGUI-STOLBERG, Jackie. Planting a million trees. In: **Revista Speak Up**. São Paulo: Editora Rickdan. Ano XXVIII, nº 335. Julho de 2015.

LEFFA, Vilson J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: **Revista de Estudos da Linguagem**. Vol. 20, n. 2, p. 389-411, jul/dez 2012.

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

SIMMONDS, Martin. Preserving Britain. In: **Revista Speak Up**. São Paulo: Editora Rickdan. Ano XXVIII, nº 337. Setembro de 2015.

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



CIUDADANOS DEL MUNDO: UM PROJETO PARA TRABALHAR PLURALIDADE CULTURAL E IDENTIDADE

Flávia Zanatta¹

Adriana Gebing Krämer²

Pâmela Lopes Vicari³

Viviane Sbruzzi⁴

Relato de experiência

Introdução

Os principais documentos que regem a Educação no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, Orientações Curriculares e Base Nacional Comum Curricular – enfatizam a importância de as instituições de ensino formarem cidadãos críticos que atuem de modo transformador nos espaços que ocupam. Especificamente no tocante à área das Linguagens, códigos e suas tecnologias, na qual se inserem as línguas estrangeiras, o intuito é formar pessoas capazes não só de compreender, ler, escrever e falar uma língua estrangeira, mas também de reconhecer outras culturas e costumes presentes nos países que falam essa língua.

Logo, aprender uma segunda língua vai muito além de memorizar regras e aplicá-las na produção de enunciados linguísticos. A aprendizagem envolve conhecer e compreender a cultura do outro, valorizando a diversidade e cultivando o respeito. Nesse processo de conhecer o outro, o aluno também tem a possibilidade de aumentar sua percepção como ser humano e como cidadão, gerando um conhecimento de si próprio que lhe permita ampliar sua capacidade de analisar seu entorno social e comparar sua forma de ser, agir, pensar e sentir com a de outras pessoas para, com isso, aprender a sair de uma posição central para considerar os demais em suas reflexões e decisões.

Para levar a cabo o propósito de promover nos estudantes a reflexão e a ampliação de seus conhecimentos, a postura do professor é fundamental. Ele precisa configurar suas aulas a partir de estratégias e metodologias que suscitem as reflexões dos estudantes e que lhes permita, além de aprender um novo idioma, ampliar seus horizontes em relação à identidade, à cultura e à diversidade. Isso porque a aprendizagem de uma língua é mais do que ter acesso a um novo código linguístico, é, sobretudo, conhecer diferentes práticas sociais.

Sendo assim, as aulas devem estar baseadas em atividades que instiguem os estudantes, que aproveitem os recursos tecnológicos, que fomentem os questionamentos, a construção de hipóteses, a busca de informações, a seleção estratégias e a tomada de decisões. Além disso, é preciso permitir

1 Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

2 Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

3 Acadêmica do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

4 Acadêmica do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade do Vale do Taquari - Univates.



que os estudantes aprendam de forma variada, a fim de que sejam protagonistas de seu processo de formação, com autonomia e responsabilidade.

Outro aspecto que merece destaque no trabalho com línguas estrangeiras é a seleção do material didático a ser empregado, porque ele tanto pode ser o ponto de partida para a associação entre língua e cultura, como pode ser o responsável por um distanciamento entre elas. Nesse sentido, uma boa opção são os materiais autênticos, entendidos como usos da linguagem cujos propósitos não são didático-pedagógicos. Esse tipo de recurso propicia um contato mais aprofundado e amplo com a língua, possibilitando o desenvolvimento das quatro destrezas básicas de aprendizagem - oralidade, leitura, escrita e audição -, além do contato com aspectos socioculturais dos países em que a língua é falada.

O projeto: concepção e aplicação

Pautado nas considerações acima e tendo como base o princípio de que “as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas” (MEC, 2000, p. 25), o Subprojeto Letras Espanhol do Pibid/Capes/Univates desenvolveu o projeto “Ciudadanos del mundo”, através do qual se trabalhou com pluralidade cultural e identidade. Ele foi posto em prática no primeiro semestre de 2017, com turmas do segundo ano ensino médio da escola parceira, ao longo de 4 encontros, sendo cada um composto por dois períodos de 50 minutos.

O ponto de partida do projeto foram as reflexões empreendidas sobre as noções de cultura e de identidade, suscitadas pelo contato com o vídeo “The DNA Journey”, o qual permitiu aos alunos se questionarem sobre qual seria de fato sua ascendência.

Antes de assistirem ao vídeo, os alunos responderam, de forma oral, às seguintes questões:

- a) ¿Qué piensas sobre tu genealogía? ¿Eres cien por cien alemán/italiano?
- b) ¿Crees que tu origen define la persona que eres?
- c) ¿Hay alguna nacionalidad que es mejor? ¿Hay peores o alguna que no te guste?
- d) ¿Cómo te sentirías si hicieras un viaje basado en tu propio ADN?
- e) ¿Sabes cómo funciona el ADN?

À medida que as contribuições dos alunos iam aparecendo, as bolsistas instigavam ainda mais as reflexões, promovendo desdobramentos dessas questões, os quais foram bastante profícuos e demonstraram o comprometimento dos estudantes em relação à construção de seu pensamento crítico.

Na sequência, os estudantes assistiram ao vídeo “The DNA Journey”, cuja versão disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=sGhVNHXDHsc> apresenta áudio original em inglês e legendas em espanhol:



The DNA Journey - Momondo Subtitulos Español.

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=sGhVNHXDHsc>

Alguns já o haviam visto nas redes sociais, mas para a maioria era inédito. Perguntados sobre a dificuldade de compreender as legendas, relataram que não tiveram problemas, o que nos deixou bastante satisfeitas em relação à compreensão da língua espanhola.

Houve uma comoção geral em relação ao conteúdo do vídeo, e foi possível perceber que ele despertou algum sentimento nos alunos. Isso ficou evidente na discussão realizada após terem visto o vídeo. Essa discussão partiu das respostas registradas pelos alunos às seguintes perguntas:

- a) ¿Qué reflexión puedes hacer acerca del video?
- b) ¿Qué piensas sobre la posición de las personas al considerar su país, su nacionalidad, como superior o mejor que la de los demás?
- c) ¿Crees que hay personas mejores que tú? ¿Tú eres mejor que otros? ¿Por qué?
- d) Si te realizaras un análisis de ADN para conocer tus orígenes y de qué lugares provienes, ¿cuáles crees que podrían ser los resultados? Descríbelos en porcentajes.

A última pergunta teve a intenção de fazer um levantamento das concepções dos estudantes sobre suas origens, tendo em vista que a região em que a escola se encontra é, majoritariamente, de ascendência alemã, com alguns descendentes de italianos. Em função disso, são fortes as ideias de que uma nacionalidade é superior à outra ou que a ascendência tem uma origem clara e única. O propósito era buscar refletir sobre essas concepções e mostrar a pluralidade de que somos formados.

A questão da pluralidade cultural apareceu na atividade realizada na sequência. Trabalhou-se com as turmas a canção “De amor y de casualidad”, do cantor e compositor uruguaio Jorge Drexler. Tal música dialoga com o vídeo, dado que também mostra que cada indivíduo é resultado de uma mescla de culturas de diferentes partes do mundo.

Enquanto ouviam a música, os estudantes deveriam preencher as lacunas com palavras que ouviam, as quais se referiam às relações familiares (*padre, madre, abuelos*). Após a audição, os alunos



foram instigados a responder o que perceberam de semelhante entre a música e o vídeo e que relação faziam entre eles.

De Amor Y de Casualidad

Jorge Drexler

Tu _____ tiene sangre holandesa,
yo tengo el pelo sefaradí,
somos la mezcla de tus _____,
y tu, mitad de ella y mitad de mí.

El _____ de tu madre es de Cádiz.

Mi _____ se escapó de Berlín.

Yo vengo de una noche de enero,
tu vienes de una siesta en Madrid.

Tu _____ vino aquí desde Suecia,
la mía se crió en Libertad.

Tu _____ y yo somos una mezcla,
igual que tú, de amor y de casualidad,
igual que tú, de amor y de casualidad.

Tu _____ tiene los ojos claros,
yo un _____ de Brasil,
yo soy del sur, de Montevideo,
y tu mitad de allá y mitad de aquí.

En este mundo tan separado
no hay que ocultar de donde se es,
pero todos somos de todos lados,
hay que entenderlo de una buena vez.

Tu _____ se crió en Estocolmo,
la mía al sur de Tacuarembó;
tu _____ y yo vinimos al mundo,
igual que tú, porque así lo quiso el amor,
igual que tú, porque así lo quiso el amor

Despertado nos estudantes o interesse por conhecer de onde provêm, deixou-se como tarefa realizar uma pesquisa com familiares para resgatar seus antepassados.

De posse dos resultados da pesquisa feita pelos estudantes sobre suas origens, foi promovido o compartilhamento de forma oral das informações.



Como andamento do trabalho, questionou-se os alunos sobre seus conhecimentos acerca do significado, da origem e da incidência de seus sobrenomes no mundo. A maioria disse saber de onde provinham seus sobrenomes, e considerava que eles fossem comuns apenas no país de origem e no Brasil.

Essas questões antecederam o encaminhamento de uma pesquisa em que os estudantes realizaram uma busca no site <http://forebears.io/surnames>, para averiguar qual a incidência de seus sobrenomes no mundo. Nessa ferramenta, eles deveriam inserir seus sobrenomes para obter informações como: variantes do sobrenome, significado, incidência no mundo, posição no ranking dos mais comuns, quantidade de pessoas com o sobrenome e onde há prevalência dele.

As imagens abaixo mostram como essas informações apareciam aos alunos:

Surname	Match	Global Incidence	Prevalent	Density
Zanatta	100%	27,639	✓	🇮🇹
Zannatta	93%	6	✗	🇺🇸
Zanata	92%	7,069	✓	✓
Zanetta	86%	4,845	🇮🇹	🇮🇹
Zanotta	86%	2,193	✓	🇺🇸
Zanatto	86%	1,576	✓	✓
Zanatti	86%	646	🇮🇹	🇮🇹

Fonte: <http://forebears.io/surnames>

Zanatta Surname Meaning & Statistics

Esta página também está disponível em [Português](#)

18,849th
most common
surname in the world

Approximately **27,639**
people bear this surname

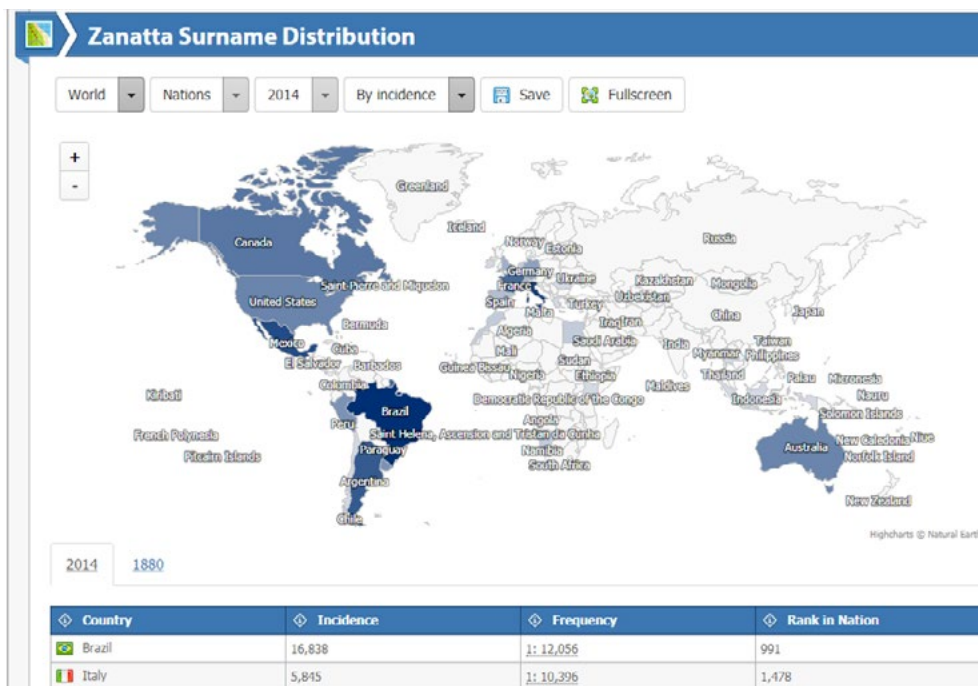
Most prevalent in: 🇮🇹 Brazil
Highest density in: 🇮🇹 Italy

The meaning of this surname is not listed.

[Submit Information on This Surname for a Chance to Win a \\$100 Genealogy DNA Test](#)

DNA test information

Fonte: <http://forebears.io/surnames>



Fonte: <http://forebears.io/surnames>

Solicitou-se que os alunos tomassem nota dos dados encontrados. Também, foi-lhes entregue uma cópia de um mapa-múndi idêntico ao que eles encontrariam no site da pesquisa. Seu trabalho seria identificar os países em que há pessoas com o mesmo sobrenome, criando uma legenda. Eles ficaram tão curiosos para saber mais informações, que acabaram pesquisando a origem de diversos sobrenomes por eles conhecidos, isso após terem feito a busca sobre o sobrenome materno e paterno.

A partir dos dados levantados, a tarefa foi criar um cartaz com a imagem do mapa-múndi, colorindo apenas os países nos quais estão presentes os sobrenomes e informando a quantidade de pessoas que o têm. Também foram feitos cartazes com as demais informações encontradas no site da pesquisa.

Prontos os cartazes, os alunos começaram a apresentar aos colegas os resultados de suas buscas. Depois de socializados, os cartazes eram expostos nos murais da escola.



Fonte: As autoras (2017)



Fonte: As autoras (2017)



Fonte: As autoras (2017)



Fonte: As autoras (2017)

Como a pesquisa foi feita individualmente, havia muitos trabalhos a serem compartilhados, de modo que neste último encontro se continuou com o compartilhamento dos resultados das pesquisas feitas.

Finalizadas as apresentações, foram feitas reflexões finais sobre o projeto desenvolvido e seus aportes para a vida dos alunos. Todos concordaram que a atividade os fez repensar suas posições acerca de identidade e pluralidade cultural. Muitos relataram que apresentaram em casa os dados das pesquisas e que seus familiares ficaram surpresos com as informações que receberam. Isso nos alegrou, porque conseguimos fazer com que o trabalho desenvolvido gerasse contribuições para a formação pessoal dos estudantes e ultrapassasse as paredes da sala de aula.

Considerações finais

Julgamos, com base nos resultados obtidos ao longo dos 8 períodos de aplicação do projeto “Ciudadanos del mundo”, que ele desenvolveu de maneira satisfatória, com grande participação de todos os envolvidos, os quais demonstraram bastante interesse na temática e tiveram despertada a curiosidade de conhecer mais sobre suas origens. Consideramos, portanto, que nosso propósito de promover reflexões sobre temas tão relevantes como identidade e pluralidade cultural foi atingido com êxito.



Contribuiu para o bom aproveitamento das atividades o interesse e a participação dos estudantes, as quais, parece-nos, foram instigadas pelo uso de vídeo, música e sites. Isso comprova que fazer uso de metodologias e de ferramentas variadas contribui com o engajamento dos estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Bases Legais**. Brasília: MEC, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 1998.

Vídeo. **The DNA Journey**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sGhVNHXDHsc>. Acesso em maio de 2017.



COMO NOS TORNAMOS PROFESSORAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA PRÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA DE AULA DE PORTUGUÊS PARA INICIANTES

Aline Moraes Alberto¹

Juliana Beust²

Juliana Boeira³

Laura Mallmann⁴

Mariana Backes Nunes⁵

Viviane Tebaldi Moras⁶

Gabriela da Silva Bulla⁷

Resumo: Este é um relato de uma experiência voluntária de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no nível Básico I para uma aluna candidata ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), matriculada no Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Por dificuldades logísticas, a aluna Pré-PEC não chegou ao PPE em tempo de ser integrada ao curso Intensivo Pré-PEC-G, estando, em junho, no nível iniciante enquanto seus colegas já estavam no nível Básico II final. Nesse contexto, a turma (composta por cinco alunas dos cursos de Licenciatura em Letras da UFRGS) da disciplina de graduação *Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional* teve a iniciativa de se organizar, com o auxílio da professora e da monitora, para dar aulas à aluna Pré-PEC como projeto final da cadeira. O objetivo era, portanto, aprender a ministrar aulas de Básico I pela prática, ou seja, ministrando. Dessa maneira, os últimos dois meses de aula da disciplina foram destinadas ao processo colaborativo de planejamento e avaliação docente, de modo que a turma pudesse selecionar materiais didáticos, elaborar tarefas, preparar dinâmicas e refletir sobre as práticas. Ao final de cada aula, as professoras em formação escreveram relatos sobre como foi a experiência, para que, assim, o grupo pudesse identificar os avanços e as dificuldades da aluna Pré-PEC e das próprias professoras em formação. Pode-se destacar algumas aprendizagens como professoras de PLA para nível iniciante: a importância e complexidade do uso de multimodalidade; a necessidade de consciência e planejamento do vocabulário a ser utilizado durante as aulas pelas professoras, e a criação de estratégias para superar a falta de uma língua em comum. Essa experiência reforça a importância de se atrelar a reflexão teórica à prática docente para formação de licenciandos em Letras. Espera-se que este relato contribua para a formação de professores de PLA, através da perspectiva de professoras iniciantes.

Palavras-chave: Português como Língua Adicional; Nível iniciante; Ensino de português para falantes de línguas distantes.

1 INTRODUÇÃO

Nas disciplinas da Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com foco em didática, raramente temos a oportunidade de aplicar o que estudamos e o

1 Graduanda - UFRGS.

2 Graduanda - UFRGS.

3 Graduanda - UFRGS.

4 Graduanda - UFRGS.

5 Graduanda - UFRGS.

6 Licenciada - UFRGS.

7 Docente - UFRGS.



que produzimos. Por isso, é importante estar atento às possibilidades de iniciação docente que a universidade pode nos proporcionar tanto na graduação quanto na extensão. Nosso relato é sobre uma dessas oportunidades que vivenciamos como parte de uma disciplina eletiva para formação de professores de Português como Língua Adicional (PLA), e articulada à extensão, pelo Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS.

O PPE é um projeto de extensão que tem como objetivo ensinar português para alunos de intercâmbio (de graduação e pós-graduação) da UFRGS, imigrantes, refugiados e estrangeiros de modo geral, além de possibilitar a formação de professores e fomentar o desenvolvimento de pesquisas na área de PLA. Atualmente, há dois modos de iniciação à docência em PLA na UFRGS: o *Seminário de formação de professores de PLA*, um curso de extensão de 30h oferecido semestralmente pelo PPE e aberto à comunidade (e que também é instrumento para a formação continuada dos professores-bolsistas do PPE); e a disciplina eletiva de graduação *Programas para o ensino de Português como Língua Adicional* (4 créditos)⁸ que, no semestre em questão (2017/1), foi ministrada pela coordenadora do PPE, Profa. Dra. Gabriela Bulla. Essa disciplina tem como objetivos: apresentar o PPE e um panorama de pesquisas em PLA; proporcionar a familiarização com documentos de referência relativos ao PLA; possibilitar a observação e análise crítica de aulas de PLA no PPE; e, por fim, produzir um produto coletivo, no caso, a elaboração de um projeto de pesquisa em grupo sobre um tema escolhido pela turma (um projeto de trabalho, conforme discutido em Hernandez, 1998), aqui descrito como o relato de uma prática docente realizada.

No semestre supracitado, as participantes da disciplina tomaram conhecimento acerca de uma situação atípica em um dos cursos do PPE, o *Intensivo Pré-PEC-G*. Com mais de 50 anos de existência, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), segundo o artigo 1º do decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, destina-se à formação e qualificação de estudantes estrangeiros por meio da oferta de vagas gratuitas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Essas vagas são oferecidas pelo Governo Federal a países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém relações diplomáticas, através de acordos educacionais e culturais. Após a seleção no PEC-G, os estrangeiros precisam obter, no mínimo, o nível Intermediário no exame de proficiência Celpe-Bras⁹, motivo pelo qual o Programa inclui a oferta de cursos de PLA em diferentes IES um ano antes da entrada dos alunos na graduação; etapa que chamamos de Pré-PEC-G. No PPE, os Pré-PEC-G fazem gratuitamente o Intensivo Pré-PEC-G, um curso entre 22h e 24h semanais de março a outubro, que prepara esses alunos para o Celpe-Bras. O PPE recebe anualmente cerca de 20 estudantes de nível iniciante em português para realizarem essa formação.

8 Tem-se como um dos objetivos de política linguística e educacional na UFRGS que esta disciplina se torne uma disciplina obrigatória para as Licenciaturas em Letras, de modo a promover a área de PLA e contribuir para a ampliação do campo de atuação dos futuros professores. Também se ambiciona a criação de uma Licenciatura em PLA, ainda escassa nas instituições de ensino superior brasileiras.

9 De acordo com Carvalho e Schlatter (2011, p. 268), “o Celpe-Bras foi desenvolvido pelo MEC [Ministério da Educação] como um instrumento necessário para lidar com a crescente procura por cursos de graduação e pós-graduação no país, que demandava uma referência de proficiência de língua portuguesa para avaliar a capacidade dos candidatos de participarem nos cenários acadêmicos brasileiros”.



A referida situação atípica envolveu uma aluna Pré-PEC-G: por questões logísticas, ela chegou dois meses depois do início das aulas, tornando muito difícil sua integração ao grupo do Intensivo Pré-PEC-G, que já estava no final do nível Básico II, enquanto ela estava no nível Básico I inicial. Sendo assim, as cinco alunas da disciplina sugeriram que o projeto final fosse aprender, na prática, a dar aulas de Básico I. Com o apoio constante da professora e da monitora, nos tornamos professoras-graduandas, nos dividimos de modo a dar aulas para a aluna Pré-PEC-G em todos os dias da semana, nos turnos da manhã e da tarde. Sendo assim, as horas do final da disciplina de Programas de PLA foram utilizadas, majoritariamente, para o planejamento em conjunto das aulas, discussão dos relatos, avaliação das aulas ministradas pelas professoras-graduandas, levantamento de dificuldades e de possíveis encaminhamentos. O presente artigo relata essa experiência das professoras em sua primeira empreitada de ensino de PLA.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nossa prática parte da concepção de língua que compreende o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000) e que ser proficiente em uma língua não é apenas entender estruturas linguísticas, mas sim usá-la ao agir em distintas atividades para cumprir propósitos sociais (BRASIL, 2011; ANDRIGHETTI, 2009; BULLA, LEMOS e SCHLATTER, 2012). Nesse sentido, os materiais que escolhemos utilizar e as tarefas que elaboramos tiveram esses conceitos como norteadores.

Considerando que o ensino nem sempre leva ao aprendizado, o que nós, professores, podemos fazer, segundo Scrivener (2005), é ajudar a criar condições em que os aprendizes possam ser capazes de aprender. Isto é, encorajar a participação do aluno, a sua fala e a interação com os demais; deixar o aluno trabalhar no seu próprio ritmo, dando pequenas dicas e *guidelines*. Além disso, o aluno precisa estar exposto a exemplos compreensíveis da língua alvo, tendo a chance de se arriscar a produzir na língua. É preciso que o aluno faça uso da língua e veja ela como sinônimo de interação, através da qual identidades, sentidos e ações são construídos e compartilhados pelos interagentes (FORNARI, 2006). Dessa maneira, nosso papel como professores é ensinar o aluno a encontrar seu próprio modo de aprender, sendo o *feedback* do professor muito importante nesse processo.

Uma vez que os estudantes trazem para a sala de aula suas necessidades, experiências, memórias, preocupações, sonhos, raivas, humores, medos etc., é importante que o professor seja sensível a isso. Os novos conteúdos são aprendidos quando relacionados a conteúdos prévios, e assim se dá uma aprendizagem significativa (SCRIVENER, 2005). Sendo assim, os entendimentos se dão de maneiras diferentes por pessoas diferentes, e o professor deve estar preparado para lidar com essas múltiplas possibilidades semióticas, sensoriais e emocionais.

2.1 FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Segundo Scrivener (2005), o aprendizado do professor é um processo que ocorre ao longo da sua carreira, ou seja, não termina com o curso de graduação: esse é só o começo. Por isso, é necessário nunca colocar suas ideias como definitivas, mas estar sempre se questionando, refletindo



e mudando, entendendo que as perguntas muitas vezes são mais importantes que as respostas. O professor necessita estar ciente da realidade que o cerca, e isso, por si só, já provoca mudanças.

O progresso do professor deve-se boa parte à influência de outras pessoas. Scrivener (2005) sugere a criação de um grupo de desenvolvimento de professores (do inglês *teacher development group*), ou seja, constituído por professores que trocam histórias, discutem problemas e propõem soluções, mas, principalmente, descobrem que não estão sozinhos, que outros professores passam por situações parecidas. Assim, criamos uma rede de relações em que o papel dos colegas não é somente dar conselhos e críticas, mas também escutar e apoiar. Scrivener (2005, p. 376) aponta a importância de se ter *feedback* dos colegas e de si mesmo: “Aprender a ensinar é um desejo de se mover a frente, de continuar aprendendo com o que acontece. Envolve *feedback* dos outros e de nós mesmos sobre o que aconteceu. Envolve reflexão sobre o que aconteceu, junto com o entusiasmo de tentar de uma maneira ligeiramente diferente na próxima vez”¹⁰.

3 METODOLOGIA

Este relato caracteriza-se por ser uma pesquisa-ação, ou seja, uma pesquisa unida à prática (ENGEL, 2000), da primeira experiência de cinco das autoras deste artigo com o ensino de PLA, orientadas pela monitora e professora da disciplina de graduação, ambas também coautoras. O objetivo deste estudo é, portanto, alcançar uma melhor compreensão sobre os momentos de prática docente nessas especificidades, de maneira a também fomentar reflexões para futuros novos professores-graduandos.

Partindo desse pressuposto, seguimos a orientação de Scrivener (2005) de escrever, após cada aula, uma pequena descrição do que ocorreu nos encontros. O autor recomenda ao professor incluir nesse breve relato suas reações e sentimentos. Depois, “com a mente fria”, sugere que é interessante voltar àquela escrita e analisar os pontos positivos e negativos da aula, conforme procedemos. O autor acredita que a escrita clarifica os nossos pensamentos, nos auxiliando a refletir sobre a nossa prática. Na próxima seção, apresentaremos uma síntese do que aprendemos a partir dessas reflexões.

4 SOBRE A PRÁTICA

A duração do projeto que culminou no trabalho final da disciplina foi de cinco semanas. Durante esse período, as aulas foram organizadas de forma contínua e sequencial, em que as professoras-graduandas se organizaram para que a aluna Pré-PEC-G tivesse aula em todos os dias da semana. Tais aulas foram ministradas individualmente e, uma vez que se tratava de uma prática conjunta e compartilhada, após cada aula, era feito o respectivo relato, descrito anteriormente, sempre compartilhado com as demais da turma de graduação.

10 Tradução das autoras: “Learning teaching is a desire to move forward, to keep learning from what happen. It involves feedback from others and from ourselves about what happened. It involves reflection on what happened, together with a excitement about trying a slightly different option next time”.



4.1 SOBRE O MATERIAL DIDÁTICO

Com relação ao material didático utilizado, Diniz (2010, p. 8) destaca que “em livros mais recentes, a aprendizagem do português aparece, em geral, não como um fim *per se*, mas como um instrumento, um meio para se atingirem outros objetivos”. Nesse sentido, a seleção dos materiais a serem utilizados envolveu práticas de linguagem para que a aluna conseguisse produzir, em português, uma mini autobiografia, conhecer pessoas, se situar no Brasil e circular pela cidade de Porto Alegre, todos abordando tanto a fala quanto a escrita, bem como a leitura e a compreensão oral. Assim, o fio condutor das aulas dividia-se em materiais próprios do PPE e do livro *Novo Avenida Brasil 1*, de Emma Eberlein Lima *et al.* (2014).

Após análise durante as aulas da disciplina de Programas de PLA, esses materiais foram entendidos como os que melhor atendiam às necessidades exigidas ao nível em que a aluna estava e à urgência de aprendizagem do português, pois os materiais do PPE possibilitavam a aprendizagem da língua orientada pelas concepções de uso da linguagem (CLARK, 1996) e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), e o livro *Novo Avenida Brasil* fornecia sistematizações de expressões e itens gramaticais relacionados à diferentes situações comunicativas, além de exercícios de repetição que poderiam contribuir de modo complementar para a aprendizagem da língua. Essa seleção de materiais permitiu que as aulas se desenvolvessem partindo de tarefas que ora envolviam situações dentro do contexto escolar (leitura e produção de textos diversos, interação oral, apresentação de seminários, entre outros) e simulações de situações do dia-a-dia (fazer compras, ir a um restaurante, ir ao médico, reclamar, entre outros) (FRANK, 2007). Isto é, o material didático escolhido para as aulas aqui relatadas seguiu o pressuposto de que uso, contexto e comunicação estão relacionados a conhecimento prévio e interpretação, sem formas gramaticais soltas (SCARAMUCCI, DINIZ e STRADIOTTI, 2009).

Cabe citar que o material do PPE foi desenvolvido em conjunto por professores do Programa, levando em conta a interação e focando em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), sendo amplamente utilizado nos cursos de níveis iniciais. Da apostila *Básico I* do PPE, foram trabalhadas com a aluna as unidades 1 a 4 (projeto mini autobiografias) e 5 e 6 (projeto regiões do Brasil)¹¹. Já do livro *Novo Avenida Brasil*, foram selecionados os exercícios de fonologia, que englobavam a compreensão e a produção de fonemas, baseados em áudios que fazem parte do material, bem como os exercícios complementares disponíveis ao final do livro.

11 Esses materiais organizados por projetos são produtos do projeto de pesquisa *Elaboração de materiais didáticos para ensino de Português Língua Adicional no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS*, coordenado pela Profa. Dra. Gabriela Bulla.



4.2 SOBRE DIFICULDADES E ESTRATÉGIAS

Uma vez que não havia uma língua em comum entre as professoras-graduandas¹² (falantes de português e inglês ou espanhol ou italiano ou francês da variedade francesa) e a aluna (falante de uma variedade do francês e línguas locais do Benin), surgiram, durante a prática de sala de aula, algumas dificuldades. Contudo, do mesmo modo, também surgiram estratégias para desvencilhá-las e promover o aprendizado, conforme sistematizamos no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Dificuldades e Estratégias

Dificuldade: Não ter uma língua em comum	→	Estratégia: Fazer mímicas e desenhos, usar objetos ou figuras, utilizar exercícios já feitos para rever o vocabulário, pedir para a aluna escrever a palavra em Francês e procurar semelhanças de radical com o Português
Dificuldade: Não ter uma turma para ajudar a aluna a entender e negociar o sentido ou compreensão de texto em um nível horizontal	→	Estratégia: Propor tarefas em que a aluna teve que entrevistar brasileiros e colegas do Intensivo Pré-PEC-G; organizar passeios com a aluna

Fonte: as autoras.

Essas estratégias se mostraram eficazes na medida em que as aulas foram avançando e, tanto professoras-graduandas como aluna se sentiram mais confortáveis com a ajuda de tais recursos. Além disso, a turma de professoras-graduandas conseguiu estabelecer diversas relações entre as duas línguas em questão (português e francês do Benin), utilizando-se dos conhecimentos linguísticos de cada uma das professoras-graduandas. O resultado final foi um aprendizado em conjunto.

Os relatos também foram muito importantes para a identificação e solução de problemas, assim como a organização das aulas e do material. Semanalmente, nos reuníamos com a professora de Programas de PLA e a monitora da disciplina para conversar sobre o andamento das aulas e aprimorar nossa experiência docente, visando a um maior alinhamento das nossas práticas e identificação das necessidades da aluna.

Segundo Neves (2012), o aluno não tem um papel passivo na sala de aula, o que requer que professor seja um facilitador de oportunidades que possibilitem a construção de conhecimentos. Nesse sentido, muitas vezes nossas aulas de PLA não seguiram estritamente o planejamento construído com a turma de graduação, pois a aluna demonstrava ter necessidade de desenvolver

¹² Vale destacar aqui que, embora uma das professoras-graduandas tivesse conhecimento de francês em nível intermediário, foi bastante comum que as diferentes variedades do francês não possibilitassem a compreensão mútua.



práticas comunicativas que nós não havíamos abordado ainda. Um exemplo de flexibilização da prática em nosso projeto foi o interesse da aluna em aprender mais sobre comidas e lugares de Porto Alegre onde ela poderia encontrar ingredientes para que ela pudesse cozinhar. Assim, adaptamos nossa prática para essa necessidade específica. Nesse contexto, os relatos foram imprescindíveis para que todas as professoras estivessem cientes da mudança no planejamento e pudessem manter a progressão temática das aulas.

4.3 SOBRE AS AULAS

As aulas ministradas pelas professoras-graduandas aconteceram em uma sala com uma mesa circular, em que professora e aluna sentavam-se lado a lado, tendo a disposição um quadro branco e canetas, além de acesso a internet (caso fosse necessário para a tarefa proposta a realização de alguma pesquisa, além da possibilidade de se ouvir música, assistir vídeos, entre outros). As aulas iniciavam com a revisão das tarefas que a aluna cumpria em casa (orientadas na aula anterior), sendo seguida pelas atividades sugeridas pelas tarefas da apostila do PPE, muitas vezes após adaptação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como sujeitos envolvidos em todo processo de ensino e aprendizagem aqui descrito, cabe ressaltar alguns pontos pertinentes à prática desenvolvida que podem contribuir para a formação de professores de PLA, bem como de professores de línguas em geral. Primeiramente, tendo em vista que a área de PLA é uma área em plena expansão (FURTOSO, 2015), percebeu-se um déficit na nossa formação em PLA enquanto profissionais de Letras, uma vez que não há disciplinas obrigatórias sobre ensino de PLA na graduação e apenas uma eletiva é oferecida semestralmente na Letras da UFRGS desde 2012 (aliás, a disciplina que originou tal prática). Nesse sentido, ressaltamos a importância curricular que práticas como essa adquirem, uma vez que há a necessidade de se expandir a inserção de discussões e estudos que tratem do ensino de PLA na grade curricular dos cursos de Letras. Também destacamos a necessidade de criação de uma licenciatura em PLA, de modo a possibilitar que profissionais sejam formados com maior aprofundamento para atuação na área.

Em segundo lugar, cabe listar sua relevância quanto à contribuição para a formação docente em língua adicional. Isso se dá, principalmente, através da atenção ao modo de elaboração, adaptação e aplicação de tarefas; do constante monitoramento, com a seleção de vocabulário utilizado ao dar aula de PLA, especialmente em níveis mais básicos; e da busca, em grupo, de melhores maneiras de suprir a falta de uma língua em comum entre as professoras e a aluna – embora essa seja uma discussão não somente restrita ao contexto desta prática docente.

Em terceiro lugar, reiteramos a importância do trabalho em grupo também por parte dos professores, uma vez que foi ele que possibilitou o planejamento conjunto das aulas, bem como o compartilhamento de dúvidas e soluções. Graças ao planejamento colaborativo para as aulas da semana, houve a possibilidade de que as práticas fossem integradas; por decorrência da heterogeneidade de vivências em sala de aula das graduandas, houve contribuição para a ampliação



de repertório de práticas docentes. Desse modo, os históricos de vivências profissionais de cada uma das graduandas foi complementar; enquanto algumas já haviam tido contato com estrangeiros falantes de outras línguas (algumas com experiências de interações nas quais os estrangeiros demonstraram curiosidade sobre o português), outra, por sua vez, tinha maior domínio da língua francesa. Os diferentes *backgrounds*, portanto, foram essenciais para um trabalho mais qualificado.

Por fim, devido ao aprendizado como alunas de línguas adicionais, foi possível ampliar as possibilidades de entender os processos de aquisição de uma língua adicional (aqui nossa língua materna) como similares aos que vivenciamos enquanto aprendizes de línguas adicionais distantes da nossa, o que resultou em uma aprendizagem ímpar a nossa formação docente. Esta prática, portanto, será uma das sugestões de projeto final para as próximas turmas de Programas de PLA.

REFERÊNCIAS

- ANDRIGHETTI, G. H. *A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior. *Manual do Exame Celpe-Bras*. Brasília: MEC/SESu, 2011.
- BULLA, G. S.; LEMOS, F. C.; SCHLATTER, M. Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas. *Revista Horizontes em Linguística Aplicada*, v. 11, n. 1, p. 103-135, 2012.
- CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.
- CLARK, H. Language use. In: H. CLARK (Org.). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3-25.
- DINIZ, L. R. A. Representações da língua portuguesa em livros didáticos brasileiros de ensino de português como língua estrangeira. In: M. T. CELADA; A. P. FANJUL; S. NOTHSTEIN. (Org.). *Lenguas em um espacio de integración: acontecimientos, acciones, representaciones*. Buenos Aires: Biblos, 2010. p. 129-144.
- ENGEL, G. I. Pesquisa-ação. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FORNARI, M. K. *O texto literário na aula de língua estrangeira: um olhar, uma possibilidade, uma experiência*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2006.
- FRANK, I. *Culturas de ensino e aprendizagem de alunos e professores de Português como Língua Estrangeira*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2007.
- FURTOSO, V. B. *Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em Português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.



HERNANDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LIMA, E. E. O. F.; ROHRMANN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S. A.; BEGWEILER, C. *Novo Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: E.P.U., 2014.

NEVES, C. S. *Práticas do discurso oral: uma proposta de ensino de gêneros orais em Português como Língua Adicional*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R., DINIZ, L. R. A., STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: R. DIAS; V. L. L. CRISTOVÃO (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language*. 2 ed. Oxford: Macmillan, 2005.



CORPUS LINGUISTICS IN THE TRAINING OF LANGUAGE TEACHERS

Makeli Aldrovandi¹

Introduction

Languages and Literature Programs in Brazilian universities have two major roles: while they help students improve their language skills and learn more about language itself, they also have to provide these students, as future teachers, with a wide range of knowledge about how to be a language teacher. That is quite a challenging task when one takes into account the amount of abilities that are involved in the process.

This paper aims at presenting a didactic sequence used in a Languages and Literature Program with future English majors. Having in mind that these students will work as teachers, this activity seeks to help them learn the subject proposed and also motivate them to try new and diverse approaches to teaching.

The linguistic content of this sequence is a pragmatic one: verbal aspect. The main goal was to raise the awareness of the students to when and how to use each aspect of all verbal tenses in English. The focus was not only on how to structure a sentence in one tense or another, but to make clear what the meanings behind the choice for one tense or another are.

As for methodology, we used *learning stations*, in which “students alternate among modalities of learning with a determined chronogram according to the teacher’s criterion, in which at least one of them is on-line” (HORN & STAKERS, 2015, p. 55). The methodology will be detailed afterwards. However, it is important to point out that one of the stations was based on Corpus Linguistics, which shows the concern of providing students with the opportunity of experiencing authentic language use, not contrived one, i.e., examples that are invented specially for teaching purposes (O’KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007).

The didactic sequence and its Theoretical Framework

The didactic sequence was applied in a group of students of a Language Program and had the duration of three classes. In the first class, the simple tenses were the focus. In the second, the perfect tenses were analyzed; and in the third, the progressive tenses were studied. In each class, students were divided into four groups, each of them being a learning station. Students had 30 minutes to work on a station and then had to change it to the next. As total, they had four learning stations to go through in each class.

1 Docente do Curso de Letras da UNIVATES e doutoranda em Linguística na PUCRS.



One of the stations was a reading one, in which students received several texts of different genres and had to analyze them in order to see the predominant verbal tense and in what types of situation it was used (see image 1).

Image 1 – Work Station 1

WORK STATION 1 - Reading		
Read the texts and analyze the predominant verbal tense in each. Then, complete the chart below with each Simple Tense aspect provided on the strips.		
Simple Present	Simple Past	Simple Future

To indicate a past habit
To indicate a complete action
To express habits
To indicate an action that hasn't taken place yet
To express general truth
To express a sudden decision

Source: The author

The second learning station had a more structural approach because the group was heterogeneous when it comes to levels of proficiency and, based on previous observation, the structure was relevant to them. For this station, two websites with grammar exercises were chosen and students had to do the activities while discussing the answers as a group (see image 2).

Image 2 – Work Station 2

WORK STATION 2 - Practice
<ol style="list-style-type: none"> Using your laptop computer, access the link: https://elt.oup.com/student/englishfile/ Select <u>Pre-intermediate</u>, then <u>Test Maker</u> and <u>Files 1-6</u>. Click on the boxes beside: Present Simple; Past Simple: regular and irregular verbs; Will, Won't: predictions; Will, Won't: decisions, offers. Click on <u>Make my test</u>, then on <u>Ok. Make my test. I want to do it on the computer now</u>. Do the exercises presented and discuss your answers with your group.

Source: The author

The third station was a conversation one, in which students either answered questions that led them into using the tenses that were the focus of the class, or had to describe pictures answering the same type of questions (see image 3).



Image 3 – Work Station 3

WORK STATION 3 - Speaking

1. Take a card from the pile and ask your partners the question in it. Analyze the verbal tense being used.
2. All members of the group must ask and answer the questions.
3. Take notes.

Think about the last time you had a lot of fun with friends. What did you do? Talk about it.

Where were you born? Where did you grow up? Talk about your childhood.

How often do you go on holiday? Where do you like going?

What's your favourite month of the year? Why?

Think of three things that didn't exist 20 years ago. What did people do without them? Could you live without them?

What do you do in the evening? What time do you usually go to bed?

Source: The author

The fourth station is the one that we will explain in more detail, once it dealt with Corpus Linguistics (see image 4).

Image 4 – Work Station 4

WORK STATION 4 – Corpus based search

1. Access the link: <http://corpus.byu.edu/coca/>.
2. Go to Ambiente Virtual and download the tutorial for registering on COCA.
3. Choose five verbs at random (together with your group).
4. Go to SEARCH, then type in within []. Click on FIND MATCHING STRINGS.
5. Click on the verbal forms of Simple Present and Simple Past to see examples of sentences with these verbs.
6. For the Simple Future, go back to SEARCH and type the verb preceded by WILL inside the box. Do not use [] this time. Analyze the contexts in which each tense is used.
7. Take notes.

Source: The author

For this fourth station, we chose to work with the Corpus of Contemporary American English (COCA) because it is a free software and it is user friendly. According to its website, COCA is the largest corpus of English that can be accessed free of charge. It contains more than 520 million words of text and it is divided in spoken, fiction, popular magazines, newspapers, and academic texts. The



variety of language input offered by COCA was also a reason for our choice: it can represent the real English used in different contexts.

The option for including a Corpus-based analysis into the learning stations comes from the belief that “accurately describing how to form grammatical structures is only a small part of grammar teaching” (BIBER & CONRAD, s.d. p.1). That means, leaning how to structure a sentence in one tense or another is not enough, it is of great importance to understand that “grammatical choices are rarely arbitrary and that pragmatic factors often account for particular ways of using grammar” (O’KEEFFE, MCCARTHY & CARTER, 2007 p.120), i.e., language learners need to be aware of the intention of the speaker when using a specific verbal tense.

In the learning station that used corpora, the students used COCA to research the tenses of English verbs and analyze the different aspects (Simple, Progressive and Perfect) conveyed by each tense in authentic occurrences of the verbal tenses. They also had to compare what grammar book rules were on the usage of aspects to what the examples of the corpus showed. This station was *corpus-based*, i.e., the corpus was “used as a source of examples and as a way to elicit and test concepts, categories, hypothesis and pre-existing theories” (MOTTIN, 2012, p. 41).

In order to do so, students were asked to choose five verbs at random and use the *List* tool on COCA to look for examples. This tool provides examples of sentences using the verbs. For instance, one group chose the verb [*work*]. The corpus showed the forms derived from it (Simple Past, Simple Present 3rd person singular, gerund, etc.) *worked, work, working*. The students had to select one of the forms, read the examples and try to work out the aspect behind it. Example: *Or when they were confused, we **worked** at finding a solution.*

For the Perfect Continuous tenses (Present Perfect Continuous, Past Perfect Continuous and Future Perfect Continuous), students were provided with the expressions they were supposed to look up because the structure was more complex and very specific. The expressions given were: Have been thinking, had been working and will have been doing. One example that students found was: *Alan Gross **had been working** for USAID when he got arrested in Cuba in 2009.*

At the end of each class the groups had to report to the other classmates what their findings were. During the time the students were working on their tasks, the supervisor professor helped them in the discussions and participated in the conversations as a mediator.

Results and Discussion

After the classes, students were asked to respond to an anonymous questionnaire to evaluate the learning stations methodology. Most of them enjoyed working in groups and interacting with their peers. They pointed out that working in small groups decreases the pressure to be right all the time. Furthermore, they considered the methodology as more dynamic since the tasks changed frequently and they had to work hard to accomplish them in time.



As an empirical result, the students presented considerable difficulty analyzing the examples provided by the corpus and comparing them with the grammar book rules. A possible reason for the difficulty might have been the fact that they were not acquainted with an approach that demands investigation and autonomy of analysis. That called for constant intervention of the professor in charge of the activity in order to raise their awareness to what was being represented in the examples in terms of verbal aspect. Several were the moments in which only with the help of the professor they were able to understand some of the examples. The difficulty in comprehension may also be due some gaps in the knowledge of the language.

As a conclusion, these results corroborate the idea that Corpus Linguistics has not yet been granted its proper space in the Language Teachers Training Programs and reinforce the need to introduce new methodologies that are based on investigation to increase learners' autonomy. Students who are preparing to be future teachers need to be able to see language not only as their object of study, but also as an object of research.

Sources

BIBER, Douglas. CONRAD, Susan. **Corpus Linguistics and Grammar Teaching**. s.d. Available at http://longmanhomeusa.com/content/pl_biber_conrad_monograph5_lo.pdf. Access October, 2016.

DAVIES, Mark. **Corpus of Contemporary American English**. Available at: <http://corpus.byu.edu/coca/>. Access October, 2016.

HORN, Michael B. STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MOTTIN, Livia Pretto. **Análise da Produção Metafórica no Brazilian English Learner Corpus**. Master's thesis. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

O'KEEFFE, Anne. MCCARTHY Michael. CARTER, Ronald. **From Corpus to Classroom: language use and language teaching**. Cambridge University Press, 2007.



CRITICAL LITERACY AND CITIZENSHIP IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AT HIGH SCHOOL

Núbia Araceli Schutt Pereira¹

Introduction:

This is the presentation of one teaching unit created for an English book, following the communicative approach and critical literacy

Based on a real necessity of the acceptance of the other, that we are facing worldwide, I chose the unit to be about “Multiculturalism” and I had the happy opportunity to put in practice and was able to have excellent results with my teenagers from the first grade of High School, at the School inside UPF university campus, where I teach.

By using this unit in their class, we could have great moments of sharing opinions and beliefs that, in my point of view, were of good impact to their lives.

Thus, by having this opportunity to work with a context in the unit, before presenting the grammar and vocabulary content, students can benefit from developing critical thinking and gaining awareness of lots of different issues.

Critical Literacy was recently proposed by the new Curriculum Orientations to High School. Besides that, Communicative Approach, nowadays, is widely spread in English teaching in Brazil.

The Communicative Approach and Critical Literacy are different but can be complementary to each other.

Critical literacy is about enabling young people to read both the word and the world in relation to power identity, difference and access to knowledge. According to Kumara: “It’s very important that we listen to all voices.” Besides that, Critical literacy comes from the idea of teaching L2 as a mother tongue.

In Communicative Approach, the student learns the foreign language for interpretation, expression and negotiation of meaning (SAVIGNON, 2001); yet in Critical Literacy, he learns the language (mother tongue or foreign language) to change himself and society, if this suits him. To Communicative Teaching, the language is an instrument of socialization, and to Critical Literacy, it is, ultimately, an instrument of power and social transformation.

In practical terms, maybe we could say that the new orientations lead to the selection of texts that make the perception of heterogeneity possible, besides the elaboration of contextualized

1 UFMG.



activities, meaningful to the student, that is a consolidation of several abilities, and can be turned to critical thinking.

Technology performs many of the cognitive operations previously performed by learners (storage and retrieval of information) and, in many instances, performance is required in the absence of a complete understanding. Learning is no longer a process that is entirely under individual control, an internal activity, individualistic: it is also outside of us, in others, in an organization or in a database, and these external connections that enhance what we learn, are more important than our current state of knowledge. And cognition and learning are distributed not only between people but also between artifacts, since you can download cognitive work on devices that are more efficient than human beings themselves in carrying tasks.

When faced with learning in complex environments, we need more than something as a learning driven by network (network-directed learning) - learning that is formed, influenced and directed by how we are connected to others. Instead of creating meaning in isolation, we rely on social, technological and informational networks to direct our activities.

Development

The unit “Multiculturalism” was developed to teach English to students in the Intermediate language level, from the first grade in a private High School. The expected time for this unit to be developed is about four classes of fifty minutes each. Teacher should be a mediator through the learning process, so students can be active agents during the activities. All the activities were developed based on authentic material and the main goal is not only making the learning process meaningful and closer to their lives, but helping them see cultural diversity without prejudice.

The unit is divided into sections :

Warming up section: More than introducing a new unit, the warming up section is intended to explore and make use of the prior knowledge of the students. This is a strategic moment, an opportunity to assess the degree of knowledge that students already have on the subject, urging them to learn more.

So here, the Videos taken from Youtube®: “What is culture” (Video 1 – What is culture? (0:55) www.youtube.com/watch?v=57KW6R08Rcs)

and “We should all be feminists” (Video 2 – We should all be feminists (0:54 - 8:50) www.youtube.com/watch?=hg3umXU.qWc) were used.

The students talked about them, answering some questions brought by the teacher on the subject. By doing so, the teacher sets up the scene for the topic of this unit. Students can share their thoughts and views about the subject too. The teacher can talk about the latest news about racism, discrimination, sexism... that occurs in your area as well, so that the context is not something far from them.



Reading is a section where students get ready to it before, with pre reading activities, and then, they read and answer comprehension questions about the topic, developing thus, reading skills and understanding.

Then, it's time to read the text: "On Humanizing Muslims", taken from: http://www.huffingtonpost.com/rawan-abushaban/muslim-in-the-midwest_b_9030356.html

The teacher can lead this activity in different ways, depending on the group: students can read silently, and then talk about what they understood; they can read the text in groups, then share thoughts with the big group, or even read aloud, as whole class, one student per time.

After reading, it's time to speak. Speaking is something almost always present, because of its great importance in the learning process. So, students are able to expose their ideas orally about the topic being discussed in the unit, in a critical way.

Vocabulary is not taught alone, out of context. Students are going to watch videos, read different text genres, and learn the meaning of words in context. They are able to attribute meaning to words and, with Critical Literacy, use those words to describe social situations, as citizens.

After the reading comprehension section, we have the "Match the columns" activity. Students will look at the text and, according to the context, discover the meaning of those words.

Grammar is showed in an inductive way, so that students are able to deduce and come to conclusions about their learning, rather than just memorizing rules.

In this unit, they learn a new content, that is, the Present Perfect Tense, by analyzing contextualized structures and then, coming to the rules. As I worked with discrimination related to multiculturalism, I used some sentences taken from the book: "I am Malala", by Malala Yousafzai. Students should read the sentences and say which one(s) describe(s) an ongoing action and a complete action with a present time impact. It is important that students see the elements that form the Present Perfect, so the teacher should read the sentences in the Language corner with them.

In the second activity, students learn verbs in the Past Participle, by checking the online list of irregular verbs, which helps them do the exercises.

<https://profceciliafazzio.files.wordpress.com/2015/10/tabela-terceira-coluna.jpg>

I	have	driven
You	have	driven
He/she/it	has	driven
We	have	driven
You	have	driven
They	have	driven



Phonetic section: By teaching pronunciation in a contextualized way, the teacher can show the importance of what is being proposed to his/her student, besides being able to relate the content to his/her students' living. Students can check the pronunciation of words like those in the Cambridge online dictionary, to divide them according to sound:

<http://dictionary.cambridge.org/>

Packed	arrived	attracted
t	d	Id
<u>crossed</u>	<u>removed</u>	<u>ejected</u>
<u>enriched</u>	<u>stared</u>	<u>debuted</u>

Writing is also an interesting section, because by listening, reading and speaking, students are not considered literate in a language. They have to write, as well. Following the context, they are driven to the activity in which they need to show knowledge in grammar, vocabulary, as well as giving their point of view in a subject.

Here students had to answer the question according to their experiences of discrimination in life. Then, they will talk to a classmate about that. Afterwards, they will share their thoughts with the whole group, deciding which story is better.

Listening section is also very important, because that way, students can develop their abilities, when it comes to recognize and understand the message.

Students listened to the song: <http://www.vagalume.com.br/black-eyed-peas/where-is-the-love.html>

After listening to the song we concluded the unit with thoughts of peace and union we can yes have a better world

Final Considerations:

The unit called Multiculturalism, was developed to help students see this phenomenon of migration as something natural, without prejudice.

“Knowledge should not be seized segmented or compartmentalized, on the contrary, according to Morin (2000, p.88):

There is (...) the need for a thought to realize that the knowledge of the parts depends on the knowledge of the whole and that the knowledge of all depends on the knowledge of the parts (...) “

According to Gee (2008, p.45)

The literacy, (...) is defined as:



“A set of socially constructed practices involving reading and writing, generated by wider social processes, and responsible for strengthening or questioning values, traditions and forms of power distribution present in social contexts.”

Thus, the concept of multiliteracies complements and supplements the traditional notion of literacy, centered only in the national language as monolithic, singular and stable. In opposition to this traditional view of language, the concept of multiliteracies focuses on other modes of representation that not only the language, and may vary according to the context and culture of the social group in question. Kress and other researchers argue that “language should be seen as just one of the ways through which communication is conducted.” (Street; Lefstein, 2007, p.45)

During the unit, there are strategies focusing the input and the output. By learning the units in a critical and communicative way, students are going to, besides thinking critically, come up with the theory about grammar issues, and by doing exercises, consolidate their previous thoughts. That’s something certainly better for their learning process than traditional learning. Contextualized units make them aware of very important issues that can also relate to their lives.

In social constructivist pedagogy, learning isn’t conceived anymore as located only in the minds of individuals, but also in contexts, relationships and interactions. Teachers, in turn, not merely transmit information to be consumed by students, but guide them in the process of integration and construction of knowledge. It is important to note that socio constructivist pedagogies developed in parallel to the evolution of technologies that allowed many-to-many two-way communication, like: e-mail, e-bulletin boards and later, World Wide Web and mobile technologies.

In practical terms, maybe we could say that the new orientations lead to the selection of texts that make the perception of heterogeneity possible, besides the elaboration of contextualized activities, meaningful to the student, that is a consolidation of several abilities, and can be turned to critical thinking.

In the unit, students got in touch with different text genres, as: videos, news, quotes, song, lecture.

References

- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume01_internet.pdf. Acesso em 28 ago.2016
- BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Pearson Longman. 2007.
- JANKS, H. Critical literacy in teaching and research. *Education Inquiry*, v. 4, n. 2, p. 225–242. 2013.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.



MATTAR, J. Aprendizagem em ambientes virtuais: teorias, conectivismo e MOOCS. *Teccogs*, n.7, p.156, jan-jun, 2013.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.10, n.1, pp. 135-158. 2010.

MATTOS, A. M. A. Education for citizenship: introducing Critical Literacy in the EFL classroom. In: GILLIES, R. M. (Ed.). *Pedagogy: new developments in the learning sciences*. New York: Nova Publishers, 2012. p. 192-212.

MATTOS, A. M. A. Educating language teachers for social justice teaching. *Interfaces Brasil-Canadá*, v. 14, n. 2, p. 125-151, 2014.

MATTOS, A. M. A. Pequenos Passos, Grandes Soluções: a Pesquisa como ferramenta para solução de problemas de sala de aula de língua estrangeira. In: VII CBLA – Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo. Anais do VII CBLA - Linguística Aplicada e Contemporaneidade. São Paulo: ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil, 2004.

OXFORD, R. *Learning styles and strategies*. Oxford: Gala, 2013.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. Approaches and methods in language teaching. *The Modern Language Journal*, v. 70, n. 4, p. 420, 1986.

WALTER, C. Teaching grammar inductively. In: British Council blog. 2010. Disponível em <http://www.teachingenglish.org.uk/blogs/bc-seminars/teaching-grammar-inductively-catherine-walter>. Acesso em: 17/08/2016.



ENGLISH PRACTICUM REPORT: “WE CAN BE HEROES JUST FOR ONE DAY”

Catherine Luiza Werlang¹

This report is the result of the English teaching practicum developed at Instituto Federal Sul-rio-grandense, campus Sul Venâncio Aires, during the first term of 2017 as a practice integrated into the Languages and Literature academic program, at Centro Universitário UNIVATES, Lajeado, Brazil. During approximately three weeks, I worked with a second grade class from High School in order to apply a project involving English language learning, based on the classic legend of King Arthur and on the concept of hero.

Through a main text- the book *King Arthur and the knights of the round table: a reader*, adapted by Deborah Tempest - the practices were developed aiming to make students be in contact with this specific piece of work, and become able to understand the usage of the Simple Past, of the Simple Future and of some specific linguistic aspects present in the selected texts. Besides, students were also supposed to apply what they had learnt during the classes in a social project to be developed in a retirement house, as well as to reflect about how they could be a hero in somebody's life.

However, during the classes, my supervisor and I noticed that it would not be possible to develop the social activity in time, and, as the retirement house was not very willing to receive us, we decided to change the plans and finish the practicum with students reading and presenting the text they were supposed to write King Arthur. Although we could not put the final project in practice, we tried not to lose the idea of highlighting the importance of doing simple and good actions in the day-to-day life.

For the theoretical framework, I first decided to have a well-supported definition of language and work with the concept of additional language, which means that the language to be taught is going to add a new knowledge into students' lives. In this way, the teaching of English Language is seen as a practice that has as one of its aims the enlargement of knowledge related to the perception students have of themselves, of the place where they live and also of the world in its multiple complexity. According to the *Parâmetros Curriculares Nacionais* for the additional language (2009), learning languages is a right conceded to all the citizens, who must be able to get engaged in different texts, and by reading them, comprehend better their own reality, becoming capable of understanding and living in the complex society we have nowadays.

Leffa and Irala (2014) argue that Additional Language classes must involve practices whose bases should be student's reality and, for this, they present the Project methodology, about what Schlatter (2012) will also talk. The authors (2014) claim that working with projects means planning

1 Licenciada em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES.



several activities oriented by a wide, relevant and reachable goal. It is extremely necessary to have an intentional final action that will lead the learning process as well as to think about what will be the starting point, the steps to be followed and then the final product. All the activities that are part of a project just exist because of the final product, that, in turn, is something that involves students, school and place of living.

The idea of working with projects regarding additional language learning is that students will have as the main focus the works proposed in the project, not even realizing they are using the target language. Moreover, projects are team works and allow students to learn how to divide responsibilities, considering each student main abilities and competences in order to develop ideas and construct a final product.

Schlatter (2012) contributes to these ideas and ponders that English language classes must act as meetings with the diversity, as bridges between different knowledge and because of it, she defends and emphasizes the importance of working with Projects too. According to her, it is necessary to choose an interdisciplinary thematic axis, and based on it, think about a project that can enhance learning opportunities for the students. The theme needs to be relevant to the scholar community and also good enough to get students engaged. In this way, the content related to the English language must result of the main theme and be chosen from the interdisciplinary goals, English language goals and most important, from the project aims. A methodological project is a production made by a group, and in most of the cases, it will work with different genres of texts throughout the activities. The project is like a common thread, since it is going to define and base all the readings and practices as well as each activity's goals. It will make all the tasks more coherent and justify everything the teacher will propose for students to make.

Following the idea of interdisciplinary works, Schlatter (2012) argues in favour of literature in additional language classes. She says that, traditionally, literary studies are developed by the Portuguese teacher, but in an interdisciplinary proposal in which one of the aims is to improve students' literacy, teaching them how to read a literary work is also the English teacher's responsibility. However, it is not necessary to read an entire novel from the beginning to the end: literary text must be presented to students as a way to teach them how to read, since it is not always necessary to dominate the language first and then going to read texts. Schlatter (2012) believes that English language can create opportunities for the circulation of literary works, which can positively boost discussions about universal and important themes.

In accordance to her ideas, the English teachers Joanne Collie and Stephen Slater (1988) also concern about using literature in classes where English is being taught as an additional language. When choosing what to teach, Collie and Slater (1988), point that the literary piece to be worked must stimulate a kind of personal involvement in students, "arousing learners' interest and provoking strong and positive reactions from them". For it, the book or the piece of work must be enjoyable,



meaningful and “relevant to the life experiences, emotions, or dreams of the learners”(Collie and Slater, 1988, p. 8).

For the reasons mentioned above, and also for the excitement that just a Medieval warrior could cause, the history of the King was chosen to be worked with the students, once it can add a cultural improvement in students’ lives, showing them the customs of a different society, but also some universal values, just as Collie and Slater (1988) wrote. Moreover, by knowing the story of Arthur, pupils can think about their own stories and make an effort to be someone who- one day or even now- may be as remarkable and well-remembered as Arthur was and still is: “The Once and Future King.” (Snyder, 2002.p.177)

Based on the theoretical framework mentioned previously, the goals of the project “We can be heroes just for one day” were to work with the main text *King Arthur and the Knights of the Round Table*, retold by Deborah Tempest, with the Video *Toda história precisa de um herói*, from ITAÚ Bank, the Video *Heroes*, by David Bowie and *The oath of the Round Table*, from Thomas Malory’s *Le Morte d’ Arthur(1485)*. We wanted to make them discuss “How can one be a hero and what is necessary to be a hero nowadays?” as well as to present the texts they wrote King Arthur to the whole class, trying to guarantee a place at the famous round table. To make students know the famous myth and legend of King Arthur and his brave knights, to achieve some knowledge about the Medieval Era, in which King Arthur is inserted, to see literature as an interesting and important issue, to reflect about the concept of hero, to acquire new vocabulary, to know to write simple texts in the Simple Future and in the Simple Past, and to propose some suggestions to become a better person were the secondary goals of the project. The practices involved the four abilities regarding the language, but especially the reading and writing of texts.

In the first class, students introduced themselves and some of them told me they really liked English. We watched the video *Toda história precisa de um herói*, from Itaú Bank. While the video was playing, students did not move their eyes from the TV, it seemed they wanted to know how it would end. They immediately understood the concept of hero showed in the advertisement, but they could not say the exact name of the legend present in it. Some of them thought it was about the *Princess and the Frog*, and just one shyly mentioned the name *Excalibur*. Once I wrote an excerpt from King Arthur’s legend on the board, they came up with King Arthur’s name and realized the “chatting” between the text and the video. They all had already heard about this legend before, but few could tell the main elements of it, they just remembered the sword taken from the stone. They mentioned that it made sense to use this legend in Itaú Bank’s advertisement, once they knew the bank to be a company that promoted reading among children and young people.

Afterwards, they read the introduction of the book *King Arthur and the knights of the round table* and circled the words they did not know, most of them circled the same words- *fought*, *perhaps* and *west*. I tried to explain their meaning without mentioning the word in Portuguese: “*fought* is the past of *fight*, *perhaps* and *maybe* mean the same and *west* is related to a certain geographic position-,”



and they immediately got it. After this, I noticed they had fully understood the principal idea brought by the introduction, and before I could ask, one of the students mentioned that the word *perhaps* was used twice, because the authors were not certain of all the legend's happenings. At the end of the class, the goals of knowing the students, getting them engaged in the project, presenting and investigating the King Arthur Legend and Myth were all achieved. Besides, students read the introduction and were able to comprehend the use of specific words and expressions presented in it. As homework, they should make a mind map about the book's introduction.

The second class began with the mind map presentation. Students shared what they had done: new words and expressions appeared, once they had searched more things about the legend at home. Afterwards, I presented the cover of the book and handed out the first two chapters for them to read. After a silent reading, I asked for the unknown words and played an audio in which actors were playing the book's character. They paid attention to it and told me how interesting it was to listen to the British pronunciation, some students even tried to pronounce the words like the narrator of the book. We talked about the main parts of the story, they talked about what they had understood and then, I assigned comprehension exercises.

In our third meeting, students presented a text they wrote pretending to be Merlin. They were supposed to write an anecdote to King Arthur, in which they would tell him about his true origin. As I was listening to their answers, I realized that they really got the idea of pretending to be Merlin and created wonderful texts: some of them were written in a more informal language and others in a way that it seemed a very important correspondence.

After this, I handed out the photos of the Winchester Round Table for them to predict where it was located and to check if it was a true or a fictitious piece of furniture. They said it seemed to be hanged in a church and most of them believed it was the King Arthur's real round table (actually, I think they truly believed this legend was an actual happening). Then, I mentioned the story behind the table and we listened to the audio of chapter two. At this time, they did not indicate any unknown words and then we immediately started discussing the main parts of the chapter and doing exercises about the language of the text. They also did an activity in which they were supposed to deal with the syntax of a sentence and create an invitation for Arthur's and Guinevere's wedding.

The, they received the *Oath of the Round Table*, and spent many minutes reading and discussing the rules the Medieval knights should follow. Some students did a very critical analysis of this oath created by Thomas Malory and said that it was a bit paradoxical, as the knights were supposed to not hurt anyone, but to fight for the country's safety. After talking about the first impressions they had when reading these rules, students read aloud the oaths and discussed if they could still be used nowadays. They ended up reaching the conclusion that some of them were timeless and universal, while others could only be applied in the Medieval time.

Afterwards, I assigned the task of creating their own oath as Brazilian students and citizens. We analyzed the kind of language used to write it- verbs in the infinitive and a polite vocabulary-



and they seated in pairs to start writing. They really got engaged in this activity, once they asked me questions, showed what they had already done and were discussing the most important rules to be put in the oath.

The fourth class started with the oaths' presentations. Students read aloud what they had done, and I questioned if the others agreed with them or not, and if they were already doing what was written on the papers. Most of the groups wrote rules and behaviours related to their lives as students, and forgot to mention them as citizens. However, the oaths were well-written and students appeared proud to read them aloud to the classmates. Even though some of them had difficulties in the pronunciation of certain words, they all read and explained the rules they had created- in English- and practiced the speaking ability.

Next, I wrote on the board the following statement: *Only a good knight, your best knight, will sit there," Merlin told King Arthur. "The place is for your best knight, and he will come to it"* and explained that based on this excerpt they were supposed to write a text saying what simple and good actions they would do in order to guarantee a place at King Arthur's round table. Actually, at the moment I was still talking about writing a text, some students interrupted me and exclaimed- *a text to King Arthur!* When I confirmed their expectations, I could see their eyes shining: they started to tell what they would do, how they would write the text, they inquired me about what kind of language they should use and how they should address the King.

After discussing these writing aspects, we talked about how one could be a hero in somebody's life, and they came up with examples, saying that simple actions such as helping their siblings with the homework, and being nice to unknown people, without wishing to get anything from them could transform anyone in a hero. After this, they started writing and, until the end of this class, I did not stop walking and helping students with their texts, since all of them were eager to write their best letter and conquer a place at the round table. During this activity, I could see how important it is to define a target reader - in this case, a fictional character- to be the interlocutor of the writing, maybe if I had not set King Arthur as the recipient of the letter, they would not get so engaged in the task. As they did not finish the text in class, they were supposed to do it at home and to rehearse for the next class presentation.

The last class started with the video from the song *Heroes*, performed by the British songwriter David Bowie. To my big and wonderful surprise, almost all the students knew the singer and the song. We talked a bit about the chorus "We can be heroes just for one day", a theme that we had already discussed in the previous class, and I called students to read their texts aloud in front of their classmates. During the reading, they were supposed to use a sparkling crown to symbolize their wish to conquer a place at the round table. Although some of the students did not feel comfortable when it came to speaking in English, they all went to the front of the class and beautifully read their letters. Some of them even read it in a theatrical manner, as if King Arthur was there, choosing the knights he wanted at his side.



The content of the letters surprised me positively, and although I had read some of them before, they all overcame my expectations. The students talked about themselves, they mentioned their families' backgrounds, some important facts of their lives, and told the simple, but good actions they could do in order to be called a hero. *To help the classmates, to help with the chores at home, to smile to someone who is passing by on the street, to get engaged in a charity institution* were among the ordinary, but valuable attitudes they were committed to doing. Some of them mentioned our country's social problems and said they were willing to do something in order to improve it and help the impoverished ones. They carefully thought about the language used in the letter, and it was possible to note that all the texts had been written having King Arthur as the final recipient. Their performances so overwhelmed me that I forgot to talk about some mispronounced words. Actually, after doing an analysis of their presentation, I think that if I had corrected the pronunciation of the words, maybe all the enchantment of that moment would have gone away.

CONCLUSION

Even though I had to do some things in a different way and the final project could not be applied in the retirement house, I think we achieved most of the established goals. Students discovered and understood the myth and legend of the famous English king, and most importantly, they were able to make connections between the Medieval monarch and their own reality, by reflecting how they could be heroes in their day-to-day lives. Besides, by reading and discussing the chapters of King Arthur's book, students were working with literature in a very enjoyable way. They understood the main aspects of the story and seemed interested in discussing the most intriguing happenings of it. Actually, the story of King Arthur pleased the whole class, that later told me how much they enjoyed studying this famous Medieval tale.

They elicited the usage of the Simple Past in the texts we read, were able to use this verbal tense in the activities and to create their own texts, using the Simple Future. Moreover, they acquired a new knowledge regarding literature as well as a new vocabulary, and every time they read or heard a new word, they used to write it down on their notebooks. The concept of a hero was discussed since the very first day of class, and students proposed many suggestions to become a better person. In the end, the final presentation was a very special moment for them to express themselves in the English language and think about their own actions. This activity was so remarkable that their Art's teacher decided to change his lesson plans and work with King Arthur's legend during the Drama classes.

To finish, it is important to say that students got engaged in all the activities I proposed and overcame the fear of talking and reading in English in front of others. But most importantly, they lived King Arthur's legend and really embodied the idea of being an ordinary hero, and this time, not just for one day. I strongly believe that the project promoted a kind of citizenship that transcended the linguistic aspects and the English class itself, once students were able to apply the knowledge in



their own reality, to make collective good practices and to realize how important is to be a proficient citizen- or knight- in any language.

REFERENCES

ARTUSI, Alicia; MANIN, Gregory. *Engaged Level 3: Student Book*. Published by U.S.A.: Oxford University Press (2007)

COLLIE Joane, SLATER, Stephen. *Literature in the English classroom: a resource book of ideas and activities*, Cambridge University Press, 1988.

FARACO A. Carlos. *Estrangeirismos: Guerras em torno da língua*. Parábola, São Paulo, 2002.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA; Vilson J.;

IRALA, Valesca B. (Orgs.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, p. 21-48, 2014.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). Educação linguística e aprendizagem de uma língua adicional na escola In: Rio Grande do Sul, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. - (p. 127- 139)

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro.M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Edelbra, 2012.

SNYDER, Christopher. *Exploring the world of King Arthur*, Thames & Hudson, 2002.

TEMPER, Debora. *King Arthur and the knights of the Round Table*. Penguin Readers, level 2. 2000.

Links:

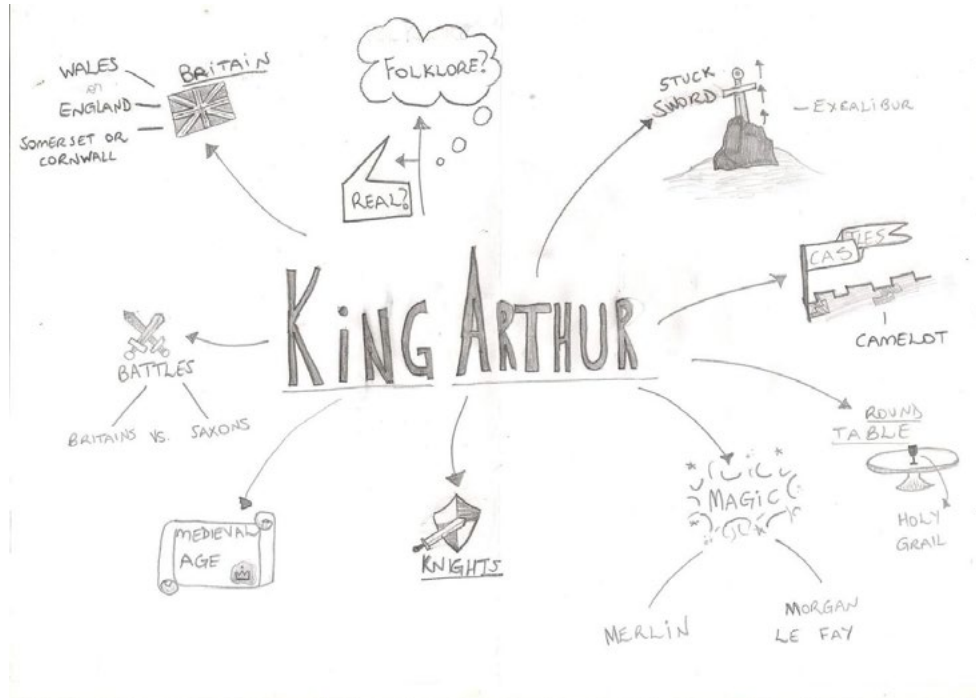
<https://www.youtube.com/watch?v=KYwRbAjeQI/> **Video Herói, from Itaú**

<https://www.youtube.com/watch?v=z8uwxVhEmww/> **Song Heroes, by David Bowie**



Students productions

Mind Map



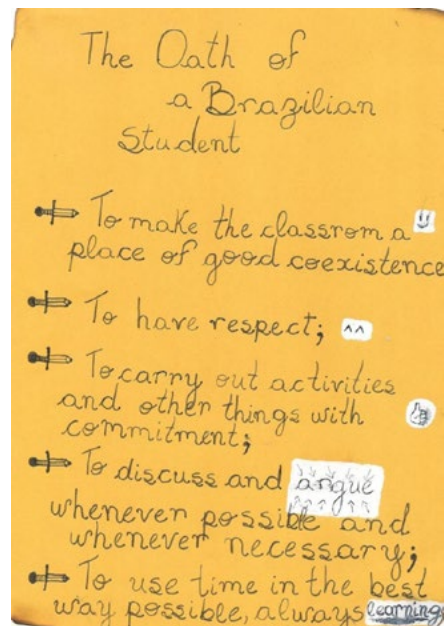
Source: Author's Personal File

Guinevere's and Arthur's wedding invitation



Source: Author's Personal File

The Oath of a Brazilian Student





EVERY STORY DESERVES TO BE TOLD: AN INTERNSHIP REPORT

Kaiane Mendel¹

Marine Laísa Matte²

Introduction

This paper aims at reporting an English teaching experience at the *Estágio de Docência em Língua Inglesa II* in Languages Program at *Universidade Federal do Rio Grande do Sul* (UFRGS). Our project was developed during 20 hours at a state school located in Porto Alegre, in a 7th year group of the Elementary School. Considering the great impact of *Humans of New York*³ project, we decided to work with stories of ordinary people. Since the students were very curious about knowing people's biographies, our internship classmates at UFRGS suggested us to work with this famous page, once it provides interesting stories and it also contains people's general information that matched the students' interests. For this reason, all the tasks done in class were designed to culminate in a final product, which consisted of creating a *Facebook* page containing the stories of the people the students got the chance to interview. In our internship project, which was guided by the *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009), we never lost sight of the fact that language classes need to fit the students' daily lives problems, that is, through language any problem can be solved.

The context

Before starting our classroom practice, we did some observations in the group, which was composed by 27 students from 12 to 16 years old. Regarding the English classes, we could see that the regular teacher used to focus a lot on the listening skills of the students, who were exposed to random classes mostly in the school's video room. Although the English classes were in the two first periods on Monday mornings, the students were engaged and seemed to participate a lot, especially when they started to understand what the main goal of our project was.

Developing the project

The project *Every story deserves to be told* was designed based on the necessity of creating contextualized classes, in accordance with what many researchers indicate about pedagogical projects (BARBOSA, 2004; HERNANDÉZ, 2004; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012; VIERA; MENDES, 2004). With that in mind, our main intention was to engage the students in real contexts of language use, as we felt there was a need of more interaction through language. By proposing different types of tasks, all four abilities - reading, writing, listening, speaking - were practiced during the classes,

1 Master student in Applied Linguistics at UFRGS and graduated in English and Portuguese at the same university.

2 Master student in Applied Linguistics at UFRGS and graduated in English and Portuguese at the same university.

3 See more at: <http://www.humansofnewyork.com/>.



since whenever language is involved there is not a division among the skills: they occur all together, and so did our classes.

The idea of creating a *Facebook* page based on *Humans of New York* aimed at inserting the students in a situation of reading and writing texts in English, once we noticed they were not used to practicing these abilities. Also, by reading texts from different parts of the world and telling the stories of people from their community in English, the group could see themselves as English users, who were able to interact and be heard by different speakers of this language.

Below there is the project planning with a general idea of what we proposed for the ten classes, which were composed by two periods each. As it is possible to observe, different tasks were designed in order to expose the students to a great variety of texts in English. Although different, the tasks were always connected and allowed an ongoing relationship with previous and further classes, supporting what we have already mentioned: at the end of our project the students would have a product made by themselves and, due to this, all the classes should be linked in order to prepare them to the production.

Image 1: Chart containing the steps of the project

Project <i>Every story deserves to be told</i>	
Classes	Tasks
<p>#1 Getting to know the students and showing the English language in their daily lives.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oral presentation of the students: name and a word they know in English; - Reading task: two versions (in English and in Hungarian) of the <i>Wikipedia</i> page about Las Vegas; - Questionnaire about the contexts the students use English in their lives.
<p>#2 Introducing the project in order to verify the previous knowledge of the group about the project <i>Humans of New York</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discussion about the importance of getting to know stories of ordinary people; - Reading task: information from the website <i>Humans of New York</i>. (http://www.humansofnewyork.com/about); - Brainstorming some ideas for creating their own page.
<p>#3 Reading quotes and short stories from <i>Humans of New York</i> and introducing the <i>simple past</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: quotes X short stories: (http://www.humansofnewyork.com/post/96899279076/we-had-our-first-day-of-kindergarten-yesterday) http://www.humansofnewyork.com/post/148814282086/many-of-you-remember-sara-from-the-pediatric); - Introducing the <i>simple past</i> based on the warm-up texts; - Comprehending the use of <i>simple past</i> in the text from the previous class.
<p>#4 Getting in contact with different pages of <i>Humans of...</i> and dealing with verbal and non-verbal texts</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Warm-up: watching <i>The Best of Humans of New York</i> (https://www.youtube.com/watch?v=pw4HyVS9Wy0) in order to think about the importance of the pictures; - Showing different pages of <i>Humans of...</i>: <i>Humans of New York</i> (https://www.facebook.com/humansofnewyork/?fref=ts) <i>Humans of Porto Alegre</i> (https://www.facebook.com/HumansOfPortoAlegreRS/?fref=ts); <i>Humans of UFRGS</i> (https://www.facebook.com/humansofufrgs/?ref=ts&fref=ts); <i>Humans of São Paulo</i> (https://www.facebook.com/humansaopaulo/?ref=br_rs)



Project <i>Every story deserves to be told</i>	
Classes	Tasks
#5 Working with stories in English and dealing with verbal and non-verbal texts	<ul style="list-style-type: none"> - Dichotomy images X written texts: creating hypothesis on what the images represent by writing in Portuguese what is possible to infer from them. Later on, they associate these images to the original written text in order to confirm their previous ideas: http://www.humansofnewyork.com/post/139493288756/we-walked-all-around-this-big-museum-a-museum-is http://www.humansofnewyork.com/post/94467191901/i-want-to-be-a-pilot-so-i-can-fly-everywhere http://www.humansofnewyork.com/post/94562387861/what-happened-to-your-arm-i-was-walking-down - Reading activity: reading the <i>Humans of New York</i> texts from the previous activity and comprehending why the <i>simple past</i> was used.
#6 Reading stories in Portuguese to tell them in English	<ul style="list-style-type: none"> - Writing activity: writing a short narrative based on the speech (direct speech) of a person interviewed in the <i>Humans of Porto Alegre Facebook</i> page (1st person in Portuguese → 3rd person in English). https://www.facebook.com/879133555485945/photos/a.879154235483877.1073741826.879133555485945/879181048814529/?type=3&theater https://www.facebook.com/879133555485945/photos/a.879154235483877.1073741826.879133555485945/879178815481419/?type=3&theater https://www.facebook.com/879133555485945/photos/a.879154235483877.1073741826.879133555485945/879177268814907/?type=3&theater
#7 Preparing for the interviews	<ul style="list-style-type: none"> - Thinking about possible questions were done for the interviewed from the short stories read in the previous classes; - Focusing on the interrogative form of the <i>simple past</i>; - Designing questions (in Portuguese) to be asked to the person the students are going to interview; - Homework: Talking to the person the students want to interview and taking a picture of the “human” chosen by them.
#8 Beginning the final product	<ul style="list-style-type: none"> - Writing a first version of the final product by telling a brief story of the “human” interviewed by the students; - Deciding issues related to the <i>Facebook</i> page.
#9 Developing the final product	<ul style="list-style-type: none"> - Rewriting the final product based on the teachers’ feedback; - Showing the students the <i>Facebook</i> page <i>Humans of POA-Anne Frank</i> and taking the cover and profile pictures.
#10 Closing of the project and publicizing the final product	<ul style="list-style-type: none"> - (Self)evaluation of the project; - Posting the students’ productions on the <i>Facebook</i> page.

Source: The authors

Meaningful tasks

In order to show the students that English is part of their lives, in the first class we asked them to present themselves and to say their favorite word in English. Another task we designed with this objective was the *Wikipedia* one: we took the page *Las Vegas* in English and in Hungarian, and asked the same comprehension questions for both texts. While the students were totally confused with the text in Hungarian, they were really successful in reading the text in English.



Image 2: Task from Class #1, *What language is this?*

1. Leia o texto abaixo e responda as perguntas:

Source: https://hu.wikipedia.org/wiki/Las_Vegas

a. Sobre qual lugar o texto fala? _____

b. Você conhece esse lugar? _____

c. Onde ele se localiza? _____

d. Quantos habitantes há nesse lugar? _____

e. Você gostaria de conhecer esse lugar? Por quê? _____

2. Agora, leia este segundo texto e responda as questões que seguem:

Source: https://en.wikipedia.org/wiki/Las_Vegas

a. Sobre qual lugar o texto fala? _____

b. Você conhece esse lugar? _____

c. Onde ele se localiza? _____

d. Quantos habitantes há nesse lugar? _____

e. Você gostaria de conhecer esse lugar? Por quê? _____

Source: The authors

In the following classes we continued to work mainly with reading tasks. For the third and fourth classes we planned to work with texts taken from the *Humans of New York* website. The idea was to introduce the grammar topic - *simple past* - in a contextualized way, as the explanation on this verb tense happened by making the students realize the different uses of the same verb (see image 3). In order to do so, we took sentences from the text in which the *simple past* appeared and we made some questions concerning the purpose of its use for conveying certain meanings.



Image 3: Sentences taken from written texts read in classes #3 and #4 to illustrate the *simple past* use.

Veja alguns exemplos desse tempo verbal:

- Sara's cancer **returned** very aggressively.
- Last week, the students **used** their smartphones during the English class
- Humans of New York **began** as a photography project in 2010.
- The initial goal **was** to photograph 10,000 New Yorkers on the street (...)
- Somewhere along the way, I **began** to interview my subjects in addition to photographing them.
- Taken together, these portraits and captions **became** the subject of a vibrant blog.

Observe a frase abaixo:

I didn't realize how many things I wanted to do until I got diagnosed.

- 1) Antes de ser diagnosticada, Sara percebeu o que queria fazer?
- 2) Dos verbos sublinhados, qual dos dois é positivo e qual é negativo?
- 3) Qual a forma do passado negativo em inglês?
- 4) De que outra forma é possível escrever "didn't"?

Source: The authors

The fifth class aimed at giving the opportunity for the students to use their creativity and imagination: we asked them to observe three pictures taken from the *Humans of New York* website (see image 4) and, in pairs, to write a small paragraph about the possible stories of those people. After this task, they had to associate the images to the real story of each one and answer some questions in order to be able to read and comprehend the texts.



Image 4: Pictures for the task of creative writing (class #5)



Source: The authors

The sixth class was very important to make the students aware of the writing of the final product. We took some pictures and speeches from the *Facebook* page *Humans of UFRGS*⁴, and they had to retell these stories in English. This process was similar to what they would have to do in the final product, once the people interviewed by the students would probably not speak in English. In this sense, they had to rewrite a direct speech in Portuguese to an indirect speech in English.

⁴ See more at: <https://www.facebook.com/humansofufrgs/>.



Image 5: Task from class #6, retelling the stories in English.

	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>"Eu morei na Argentina por 8 anos, e em São Paulo por 5 anos. Mas eu prefiro morar em Porto Alegre."</p>	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>"Servi dez meses no quartel. Agora, estou trabalhando no xerox da Faculdade de Letras da UFRGS. Gosto muito do meu emprego e de assistir aos jogos de futebol do Inter. Vou na Igreja todos os domingos, pois adorar e louvar a Deus é muito importante para mim".</p>	
	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>"Já viajei para Itália, Alemanha, Espanha, Portugal, Argentina e Chile. Cada lugar tem sua beleza própria e culturas distintas, que deixam cada viagem interessante."</p>	

Source: The authors

Linguistic resources

Before starting the practice of our internship we already knew we would have to work with *simple past*, as it was a demand from the regular teacher. Fortunately, it matched the theme of our classes as the students needed to write about ordinary people's stories, and nothing more appropriate than working with *simple past*, which is used for telling facts that have already happened.

As mentioned above when explaining some tasks, we agree with the argument that linguistic resources need to be explained based on their use in texts (RIO GRANDE DO SUL, 2009; SCHLATTER & GARCEZ, 2012). In other words, grammar cannot be seen as something apart from our lives, because language works through grammar elements and it is not possible to deal with it in an isolated way. In this sense, since we worked with a great variety of written texts, it was extremely easy to illustrate with examples from the tasks and, consequently, to allow the students to deal with grammar that is used in concrete sentences from texts that circulate in the real world.

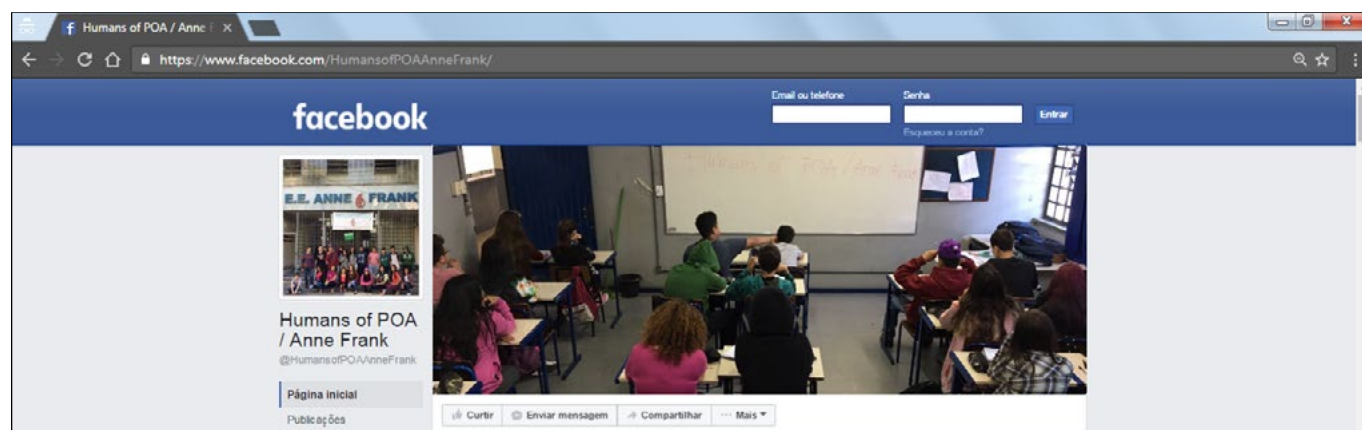


The final product

The development of the final product happened throughout the project. During the 20 hours we wanted to guarantee the students understood the idea that, at the end of our project, they would have done something by themselves by using the English language. For the final production, the group created its own *Facebook* page called *Humans of POA/Anne Frank*⁵. In order to get to this product, four different steps were necessary. The first one was the interview with the person each student decided to tell the story about. After this, they took a picture of him/her or they illustrated the story with a representative picture, such as a drawing or a word. Last but not least, they wrote the story itself, which consisted of two different versions: the first version was written in one class and the final version was done in the following class after we had the chance to read and comment on every single production.

In order to create the *Facebook* page, all the decisions were taken together. In this sense, students and professors participated in the process of choosing the name and the descriptions⁶ for the page, as well as the cover and profile pictures.

Image 6: *Facebook* page *Humans of POA/Anne Frank*.



Source: The authors

93 people liked the *Facebook* page *Humans of POA/Anne Frank*, and probably all the 17 posts were read, once they received some likes or reactions.

⁵ See more at <https://www.facebook.com/HumansofPOAAnneFrank/>.

⁶ Descriptions were written in Portuguese and in English in order to reach a wider public.



Image 7: Examples of posts from *Humans of POA/Anne Frank*.

Humans of POA / Anne Frank
5 de novembro às 11:33 · 🌐

46 years ago she started a collection of shoes because her classmate used to speak about her collection of cups.



13 curtidas 1 comentário

Graziele Azevedo, Paula Cortezi, Cida Soares e outras 10 pessoas curtiram isso.

Luciene Simoes The shoes are awesome!
👍 2 · 7 de novembro às 05:40

Humans of POA / Anne Frank
7 de novembro às 08:33 · 🌐

In her childhood she had to go to the doctor because she used to have difficulty with reading. She didn't talk to anybody and she never tried to socialize and this continued until she was 8 years. Between the ages of 8 and 9 she began to have private classes with a "friend" that cared about her and then she began to learn how to read. Nowadays she is fine because she overcame these problems. She has problems with her family, but nothing that is unusual.



14 curtidas

Source: The authors

Conclusion

Our pedagogical project demanded a big preparation from us, as we planned an overview of the classes, first not worrying about all the details. Later, as we taught the classes, we adapted each one of them and proposed changes in order to fit the context we had in front of us, following the argument that when it comes to class planning it is impossible not to consider the specific public the classes are made for. Another achievement we had in this internship was a better preparation of the students for the final product, a constant issue discussed in on our first experience as interneers.

By thinking about the impact of our project in the students' lives, we reach to the conclusion that they have understood the concept of *short story*. Also, they have reflected about the relation between verbal text (stories) X non-verbal text (pictures), two essential elements in the *Facebook* posts which composed the textual genre the students read and wrote throughout the classes. Based on the project evaluation applied in the last meeting, we felt there was a closer identification with the English language if we compare the first and the last classes of the project. Not only because of the *Wikipedia* task explained some sections above, but also for the pace we promote during our classes, once the students felt they were capable of using English and felt comfortable to express themselves through this language.



Still talking about our learnings, this experience was extremely useful because we learned how to deal with the students' learning culture: the regular English teacher used too much the video room and proposed only a few tasks in English - tasks in English were the focus of every class during our project. The students complained a little about this fact with us, because they wished to go to the video room each class, as they were used to do. In fact, our idea was to have classes in the computer lab, once we planned that the students would read and comment the posts from their classmates. However, we had to deal with poor resources: the computers were in a bad state of repair and had no access to Internet.

Another interesting experience we had in this internship was communicating with the students through *WhatsApp*. They included us in the *71 group* as a resource to send us the pictures for the final product. Besides it, we got surprised by a very shy student who started a conversation in English using *WhatsApp*. Based on that, we realized the importance of giving different types of tasks, once not every student participate in the same way, and respond to what is proposed according to our expectations.

Moreover, we could see that the students were not used to this kind of teaching, and this concept of project-based learning is little understood by them. Despite this fact, the group was engaged and satisfied with the publicization of their productions. Their positive response was evident in the last class, when the students and the regular teacher organized a surprise party for us. Overall, we had a pleasant experience teaching English for group 71. Taking into account the fact that the official teacher did not use texts regularly, we can affirm that we helped to improve the students' proficiency when it comes to reading and writing skills. More than that, this project is the living proof that language classes must be contextualized and can be extremely successful when they are planned according to the real world, and isn't *Facebook* a great way of approaching English? We think so.

References

BARBOSA, M. C. S. *Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia e Projetos?* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 8-13. 2004.

HERNÁNDEZ, F. *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas.* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 2-7. 2004.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação do Estado. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias.* Volume I. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 27 maio 2016.

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

VIEIRA, L. H. A. e MENDES, V. *Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola.* Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho, v. 3, n. 4, p. 25-29. 2004.



IN THE WORLD OF FOOD PUBLICITY

Marcela Fischer¹

Suzinara Strassburger Marques²

Lívia Pretto Mottin³

What is the idea?

This teaching unit was planned in the first semester of 2017 as a final product for Língua Inglesa V, a course taught at Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES, as part of the English teaching course curriculum. It was designed for pre-intermediate English students, but it may be adapted to other levels according to the teaching context.

According to *Rio Grande do Sul (Referenciais curriculares - 2009)*, working with authentic materials means creating opportunities for using the additional language [English] in relevant contexts and reflecting upon the insertion (or not) of the students in different groups and social practices, through debates about important values and possible choices for facing new challenges. Authentic materials are a way for it since they can be defined as texts that are not created for didactic purposes and do circulate in the real world, serving social purposes. Conforming to *Referencial Curricular (Referenciais curriculares - 2009)*, authentic texts are the products of the language used in social practices, built together with the participants to reach determined social objectives. Besides that, a text only reaches its meaning when linked to its effective context of interaction.

In the next section, we present the main elements of the teaching unit and the activities planned for a pre-intermediate class. The goal of the activities is that students could be able to communicate and express themselves in English; pronounce and understand vocabulary about food and drinks; create a script of an advertisement; create an advertisement video; and speak about foods and drinks in a video presentation.

TEACHING UNIT “IN THE WORLD OF FOOD PUBLICITY”

Themes:

- Food and drink
- Publicity
- Advertisements

1 Letters Portuguese – English, Universidade do Vale do Taquari - Univates, cela.fischer@gmail.com

2 Letters Portuguese – English, Universidade do Vale do Taquari - Univates, suzinara.marques@univates.br

3 English professor at Universidade do Vale do Taquari - Univates, liviamottin@univates.br



WARM-UP

In the beginning of the class, the students will be divided in two groups. Each group will receive cards with pictures and the names of some food and drink items. In a poster, each group will need to separate the images into categories, like vegetables, fruits, drinks, desserts, fast food and industrialized food. The groups will have 10 minutes to do this activity and it is prohibited to use cell phones or dictionaries.

After, the posters will be glued to the board for the score's verification. Every right answer is equal one point and the group that scores more points will receive a prize, a box of chocolates. The vocabulary is going to be read by the teacher and repeated by the students, as a form of reviewing the food and drink vocabulary. Below are the foods and drinks that will be used in the activity.

Vegetables:



Source: <http://www.vocabulary.cl/Lists.htm>

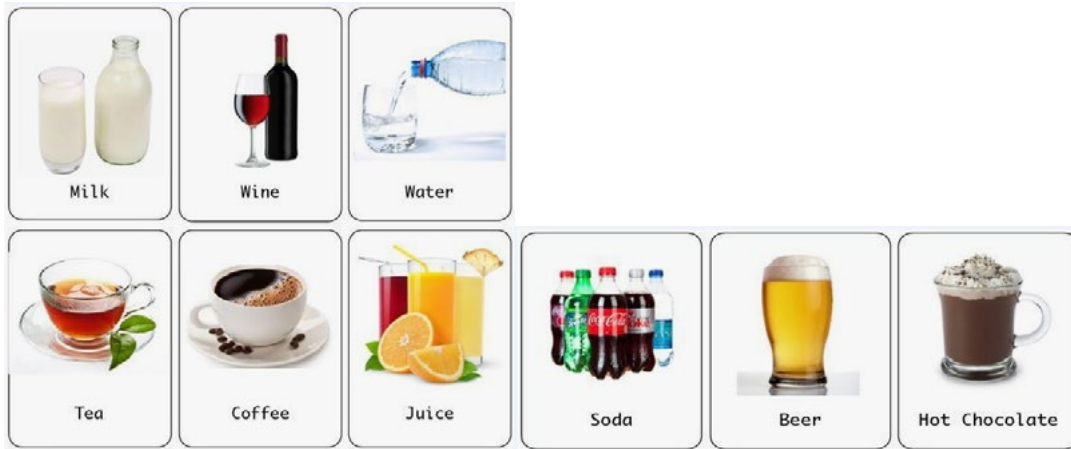
Fruits:



Source: <http://www.vocabulary.cl/Lists.htm>

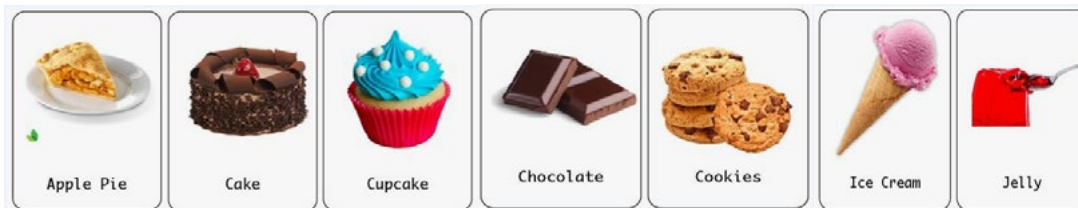


Drinks:



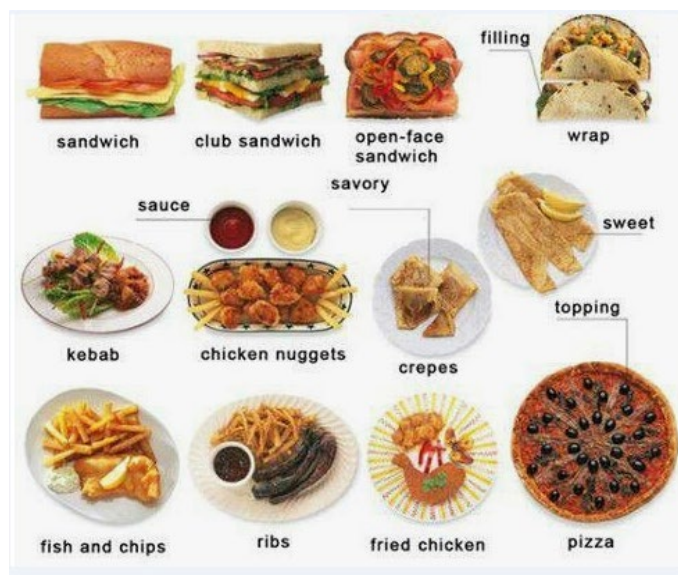
Source: <https://br.pinterest.com/pin/408772103649970588/>

Desserts:



Source: <https://br.pinterest.com/pin/272678952416709059/>

Fast food:



Source: <https://br.pinterest.com/pin/331014641332502792/>



Industrialized food:



Source: <https://br.pinterest.com/pin/272678952416709059/>

ACTIVITY

First moment:

In the second part of the class, the teacher will use the data projector to project some food advertising campaigns, and will ask some questions about the advertisements in order to analyze them. Examples of advertisements:



Source: <https://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/32763/The-10-Greatest-Marketing-Campaigns-of-All-Time.aspx>

Source: <https://blog.hubspot.com/blog/tabid/6307/bid/34027/The-Top-10-Most-Remarkable-Marketing-Campaigns-EVER-Slideshow.aspx>



Source: <https://www.pastemagazine.com/articles/2015/03/7-brilliant-offbeat-food-marketing-campaigns.html>

Some questions to analyze the advertising texts:

- What is being advertised?
- Does the title attract and bring new information?
- Who is advertising it?
- What is the vehicle of communication?
- What is the target audience?
- For what human need is it addressed?
- Does the ad make any promises?
- Are there adjectives in the text? What? What is their role?
- Does it contain any testimony?
- Does it relate negatively to the competition?
- Does it claim that most people use the product?
- What is the role of the image or sound in the ad?
- How does the ad place itself in the story?
- What are the verbal and visual resources?
- How is the distribution of spaces in the advertisement?
- What is the meaning effects produced by the colors and the position of the statements in the advertisement?
- About the argumentation: are the arguments in a cognitive or affective dimension?

Second moment:

After the analysis of the images, the teacher will explain that the final goal of this project about food publicity is to produce a video advertising a product (food or drink). The rules of this production will be explained after watching some video ads selected by the teacher. Then, the teacher will ask students to pay close attention to the example videos and to think of their own productions.



When showing the videos, the teacher will comment on the strategies and resources used by the producers of the ads. The last video will be a production of the teacher and will be used as example for the final task.

Script of the video produced by the teacher:

Brand: Wondercoffee

Slogan: Enjoy this delicious and wonderful time

- Hello, Alice!
- Hello, Suzi! How are you?
- Fine.
- Sit down, it's tea time!
- Tea time? No, Alice, it's coffee time. Wondercoffee is delicious and makes us feel like the world has stopped for this time!

In the end, the two characters will hold the coffee packet and say the brand and the slogan: "Wondercoffee. Enjoy this delicious and wonderful time!"

Videos links:

"Bus Stop (long)" (You Can't Beat The Feeling!) 1990 Coca-Cola Werbung Commercial (Matt LeBlanc). <<https://www.youtube.com/watch?v=Bgqm0Iz6xx8>>.

Michael Jackson Pepsi Generation. <<https://www.youtube.com/watch?v=po0jY4WvCic>>.

McDonald's - Proud Papa | I'm Lovin' It | McDonald's. <<https://www.youtube.com/watch?v=5ZdALTZ6aA8>>.

Avocados From Mexico Super Bowl 2016 TV Commercial, 'AVOS in Space' Ft Scott Baio. <<https://www.youtube.com/watch?v=rf4nbqv6VWo>>.

Doritos Super Bowl 2016 Commercial "Ultrasound". <<https://www.youtube.com/watch?v=HgEvD2ygJp0>>.

Fischer; Marques. **Wondercoffee.** 2017. (Personal video).

Third moment:

Before the filming of the videos, the teacher will talk about the importance of writing a script and preparing everything that is going to happen in the video in advance. In order to do so, the teacher will show the site below as a way of researching the best ways of produce an ad video.



The teacher will read the text of the website below and the students may ask about unknown vocabulary and difficult expressions. The students should write some notes in their notebooks about the tips to use in their task.


← → ↻ 🏠 ⓘ smallbusiness.chron.com/write-advertising-script-56227.html

Chron Local US & World Sports Business

Small Business » Advertising & Marketing » Advertising »

How to Write an Advertising Script

by Barbara Bean-Mellinger



The short length of radio and television ads make it seem that writing them would be simple. In fact, they are more difficult to write because they need to convey the advertiser's message in a meaningful way in such a short time. With practice and by following specific steps, you can write scripts that are both interesting and effective.

Ad ⓘ

[Enhance Your Writing](#)
Write better online and avoid embarrassing mistakes
www.grammarly.com

Related Articles

- 1 How to Format a Script for a 30-Second Commercial
- 2 What to Say for a 30-Second Radio Advertising Spot
- 3 How to Write a Good Ad for the Newspaper
- 4 How to Write a 15 Second Radio Ad

1. Identify your target market. Know as much as you can about their ages, genders, lifestyle and any other factors that identify them. The better you know your audience, the more effectively you can speak to them.

2. Determine the objective of your ad. You may want to make people aware of a company, product or service, entice them to buy or take action of some kind. Everyone involved should agree in advance on what the ad should accomplish.

3. Write to your audience. Use the language they use, words they understand and images they can identify with. Keep your message simple, direct and clear.

4. Grab the audience's attention in your opening scene and dialogue. If you're writing a radio ad, use words that describe the image.

5. Repeat your message several times in different ways. Once is not enough to make the message memorable. Even in a 30-second spot, repeat your main message at least once. If you're giving a phone number or address, show it on the screen as well as saying it.

6. Include a strong call to action that will make people want to take the next step -- go to your store, pick up the phone, tell their friends or whatever it is you want the audience to do. Leave no doubt in their minds what action you want them to take.

7. Follow standard format for radio and television scripts. Using two columns, put directions and sound effects on the left, and dialogue on the right.

8. Time your ad, allowing for normal rates of speaking, action and sound effects. Make the script two seconds shorter than the desired length to allow for fade-in and fade-out of the ad.

Ads ⓘ

[Enhance Your Writing](#)
Write better online and avoid embarrassing mistakes
www.grammarly.com

Source: <http://smallbusiness.chron.com/write-advertising-script-56227.html>



After reading the tips for writing a script, the teacher will show some examples of small advertisements scripts.

Script examples:

Seguro | <https://www.edgestudio.com/script-library/english-adult/food-beverage>

Character (106)

Dialogue (73)

Food & Beverage (435)

Health & Beauty Aids (449)

Imaging (19)

Infomercial (21)

Kids (15)

Political (10)

Promo & Trailer (261)

Promotional (58)

Public Service

[Back to top](#)
[printer friendly version](#)

"Norte Refresher" Health Soft Drink Spot

Introducing a whole new kind of soft drink. With real fruit juice, 10% of your daily calcium and only 10 calories in every 8 oz. serving, it tastes so good you can feel it in your bones. For delicious taste with calcium, the only way to go is Norte.

Script from Edge Studio's [5,452 Practice Script Library](#) > [English Adult](#) > [Commercial](#) > [Food & Beverage](#)

Practice smarter!

- Want free peer feedback? Record this script at your home studio and [click here](#)
- Want professional feedback? Record this script at your home studio and [click here](#)

Source: <https://www.edgestudio.com/script-library/english-adult/food-beverage>

Fourth moment:

In this moment, the students will have one hour in class to make the script and to plan when and how they are going to shoot the videos. The entire task can be done individually, in pairs or in trios. During the class, the teacher will help the students with the writing of the script. During the week, the teacher can also be consulted through Facebook or by email.

The script must be handed in the next class, together with the video, that must be saved in a flash drive and need to be sent by email as a precaution.

The video, that will be presented and explained by the groups, must be 1 to 3 minutes long and all group members must speak in the video.

POST-ACTIVITY

After the presentation of the videos, the students should post it on Facebook, in a private group of the class. Therefore, the colleagues can watch the videos again and leave their opinions on the work. As an optional task, students will be encouraged to post their videos on YouTube.

REFERENCES

BEAN-MELLINGER, Barbara. How to Write an Advertising Script. *In: Chron*. Available on: <<http://smallbusiness.chron.com/write-advertising-script-56227.html>>. Accessed on: 26 Jun. 2017.

EDGE Studio. **Commercial Voice Over Practice Scripts**. Available on: <<https://www.edgestudio.com/script-library/english-adult/food-beverage>>. Accessed on 26 Jun. 2017.

GIRALDI Media. **Michael Jackson Pepsi Generation**. Published in 26 jun. 2009. Available on: <<https://www.youtube.com/watch?v=po0jY4WvClc>>. Accessed on: 16 Jun. 2017.



MCDONALD'S Corporation. **McDonald's** - Proud Papa | I'm Lovin' It | McDonald's. Published on 17 Apr. 2010. Available on: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ZdALTZ6aA8>>. Accessed on 26 Jun. 2017.

PINTEREST. **Food and drink vocabulary**. Available on: <<https://br.pinterest.com>>. Accessed on: 15 Jun. 2017.

TONYS World. NEW - **Doritos Super Bowl 2016 Commercial "Ultrasound"**. Published in 8 Feb. 2016. Available on: <<https://www.youtube.com/watch?v=HgEvD2ygJp0>>. Accessed on: 16 Jun. 2017.

TREND Ads. **Avocados from Mexico Super Bowl 2016 TV Commercial, 'AVOS in Space'** Ft Scott Baio. Published in 29 dez. 2016. Available on: <<https://www.youtube.com/watch?v=rf4nbqv6VWo>>. Accessed on: 16 Jun. 2017.

WOODWARD English. **English vocabulary lists**. Updated in 03 Apr. 2017. Available on: <<http://www.vocabulary.cl/Lists.htm>>. Accessed in: 15 Jun. 2017.

WWWCOCACOLADOSENDE. **"Bus Stop (long)"** (You Can't Beat The Feeling!) 1990 Coca-Cola Werbung Commercial (Matt LeBlanc). Published in 9 Jul. 2013. Available on: <<https://www.youtube.com/watch?v=Bgqm0Iz6xx8>>. Accessed in: 16 Jun. 2017.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**. Vol. 1: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SEDUCRS/DP, 2009. Disponível em: <http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf> Acesso em: 04 Set. 2017.



LEYENDAS URBANAS, ¿CUÁL TE DA MÁS MIEDO?: UM PROJETO BASEADO NO USO DE MATERIAL AUTÊNTICO

Viviane Sbruzzi¹

Pâmela Lopes Vicari²

Adriana Gebing Krämer³

Flávia Zanatta⁴

Relato de experiência

Introdução

Quando se discute do ensino de línguas adicionais, a ênfase costuma estar na questão de quais são os melhores enfoques/métodos e abordagens para se alcançar uma aprendizagem satisfatória. Há, na atualidade, uma tendência à defesa do enfoque comunicativo como o mais apropriado para promover um maior aprendizado da língua estrangeira (cf. GARGALLO 2010; REINOSO 1999; e RICHARDS; RODGERS 1998). Isso porque esse método almeja que o estudante, através do processo de ensino-aprendizagem de idiomas, esteja capacitado para lidar com situações comunicativas da vida real, seja interagindo com colegas, professores ou qualquer pessoa que fale a língua meta. Segundo Giovannini (1999, p.10), há algumas tendências pedagógicas dentro do enfoque comunicativo, como a ênfase nos processos naturais de aprendizagem, a valorização das características individuais dos alunos, o ensino centrado no estudante, buscando o desenvolvimento de sua autonomia, e a relação entre língua e contexto sociocultural, e é esse tipo de abordagem que tem mais eficácia no contexto de ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Uma forma de concretizar o método comunicativo no processo de aprendizagem de um idioma é oferecer aos alunos materiais autênticos, posto que estes possibilitam observar a língua em diversos contextos de uso. Esse tipo de material, cuja produção não tem propósitos didáticos, propicia um contato mais aprofundado e amplo com a língua, possibilitando o desenvolvimento das quatro destrezas básicas de aprendizagem: oralidade, leitura, escrita e audição. E isso vai ao encontro de Carvalho (1993, p. 118), quando diz que, para haver uma aprendizagem satisfatória o aluno precisa ter acesso ao *input* oral ou escrito da língua meta, contribuindo no reconhecimento dos aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais e semânticos da língua. Portanto, os materiais autênticos configuram uma ferramenta eficaz para o ensino/aprendizagem de línguas adicionais. Vale lembrar, porém, que eles precisam ser selecionados pelo professor de acordo com os propósitos de ensino-aprendizagem e, na medida do possível, com os interesses dos estudantes, de modo a instigar seu engajamento no processo de aprendizagem.

1 Acadêmica do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

2 Acadêmica do Curso de Letras Português/Espanhol da Universidade do Vale do Taquari - Univates.

3 Graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade do Vale do Taquari - Univates.

4 Docente do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates.



O projeto: concepção e contexto de aplicação

O projeto *Leyendas urbanas, ¿cuál te da más miedo?* consistiu em ler algumas das lendas do livro *Voces Anónimas*, de Guillermo Lockhart, obra resultante de um programa televisivo homônimo produzido no Uruguai que apresenta histórias e lendas coletadas da tradição oral desse país e de diversas partes do mundo, discuti-las e fazer uma releitura delas em formato de vídeo, de acordo com diferentes possibilidades apresentadas aos alunos.

O objetivo geral do projeto foi a promoção da aprendizagem satisfatória ao aluno, viabilizando o desenvolvimento das quatro destrezas básicas de aprendizagem de uma língua. Para tal, buscou-se possibilitar aos estudantes a) estar em contato com materiais produzidos por falantes nativos da língua, b) praticar a leitura e a oralidade em língua espanhola e c) aprofundar o conhecimento lexical sobre a língua meta.

Assim, as atividades pensadas trataram de explorar o léxico em um texto autêntico, desenvolver as habilidades de compreender, interpretar e relacionar textos, culturas e realidades distintas, além de promover a criatividade e a aplicação de conhecimentos prévios referentes a questões de ordem textual, posto que tiveram que fazer uma adaptação das lendas lidas de acordo com diferentes gêneros discursivos.

O projeto foi desenvolvido com turmas de segundo ano do ensino médio da escola parceira do subprojeto Letras Espanhol do Pibid/Capes/Univates, no primeiro semestre de 2017. Apesar de essas turmas estarem tendo seu primeiro contato com a língua espanhola, o número relativamente pequeno de alunos (menos de vinte) garantiu aos grupos um auxílio das bolsistas maior e mais próximo durante os momentos de leitura, compreensão do texto e produção da escrita do roteiro. Assim, foi possível propiciar aos estudantes uma aprendizagem mais assistida e, portanto, efetiva. No total, foram realizados 4 encontros, sendo cada um composto por dois períodos de 50 minutos.

No primeiro momento, realizamos a leitura da lenda *Jugando a la escondida*, como forma de motivar os alunos a participarem das atividades seguintes. Discutimos o enredo do texto, técnicas de resumo e apresentamos um vídeo de releitura cuja produção foi feita por alunos de outra escola parceira. Na sequência, propusemos aos estudantes a elaboração de leituras das lendas apresentadas no livro de Lockhart e, na mesma aula, as turmas foram divididas em grupos de quatro ou cinco alunos, recebendo cada grupo cópias de um texto do livro. O livro é composto por 24 lendas urbanas, dentre as quais selecionamos as que seguem: *El lobizón*, *El Diablo en la discoteca*, *Alicia del Buceo*, *El castillo Pittamiglio*, *Los aparecidos*, *El chat del infierno*, *El destino de Artagaveytia*, *La Santa Compañía*, *El perro Gaucho*, *El mensaje de la fuente*, *La niñera*, *El mito del Zorzal*, *La ciudad de los muertos*, *Solas en la oscuridad*, *El monstruo de Margat*, *El altillo de Clara*, *Bienvenido al nuevo mundo*, *El héroe de arroyo El Oro*, *El juego prohibido*, *El tesoro de las Masilotti*, *La Llorona*, *La gruta del ermitaño* e *Emi, mi mejor amigo*.



Após a leitura e discussão dos textos, cada grupo fez uma síntese de sua lenda, em português, a fim de que pudéssemos perceber a real compreensão da história por parte dos alunos, além de terem assim um material de apoio sobre sua lenda, já que mais tarde essa deveria ser explicada aos outros colegas da turma. Essa proposta de resumo se mostrou muito eficiente, já que muitos grupos fizeram uma releitura da obra, modificando a história e o gênero.

Para a gravação do vídeo, propusemos algumas diretrizes a serem seguidas: duração entre 3 e 7 minutos, deveria ser original e criativo, poderia ser tanto dramatização, como documentário, telejornal, programa televisivo, etc, deveria constar nos créditos o nome do conto original, o nome dos participantes, da professora e da escola. Também estipulamos que seria elaborado roteiro, o qual deveria ser escrito em língua espanhola e precisaria conter todos os diálogos dos personagens além, é claro, da descrição do cenário.

Após a escrita, o roteiro foi entregue à professora titular, que fez as devidas correções, e em seguida foi devolvido aos alunos, para que assim pudessem gravar os vídeos. A gravação foi feita no período do recesso de julho, de modo que os estudantes tiveram duas semanas para gravar.

A seguir, estão algumas fotos de uma das releituras feita pelos alunos de um dos segundos anos. O grupo recebeu a lenda *Solas en la oscuridad* e optou por fazer uma dramatização da história. A partir das imagens, é possível conferir os elementos propostos pelas diretrizes, como identificação inicial, legendas e identificação final.

Figura 1 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*





Figura 2 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*



Figura 3 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*

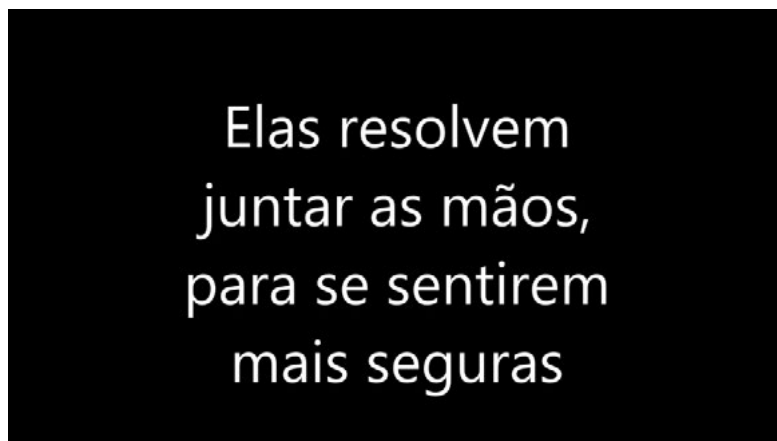


Figura 4 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*

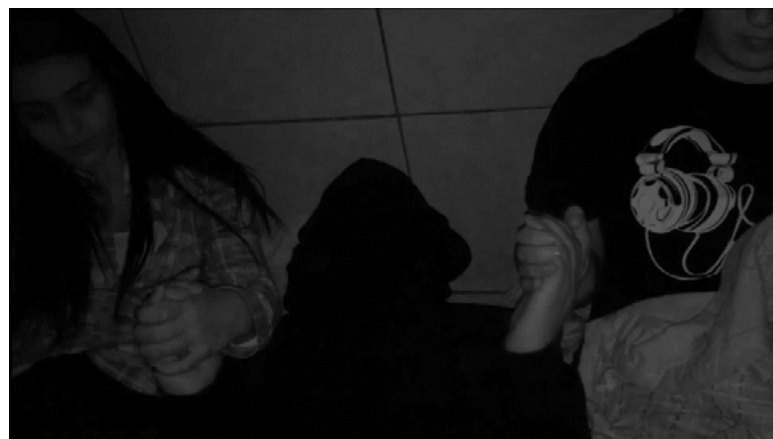




Figura 5 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*

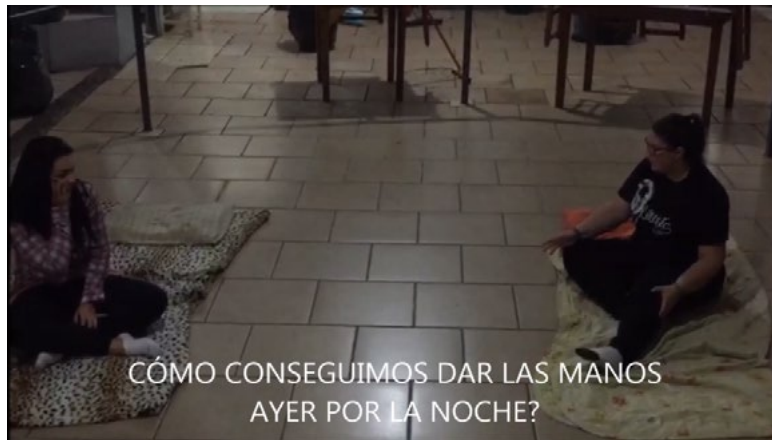


Figura 6 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*

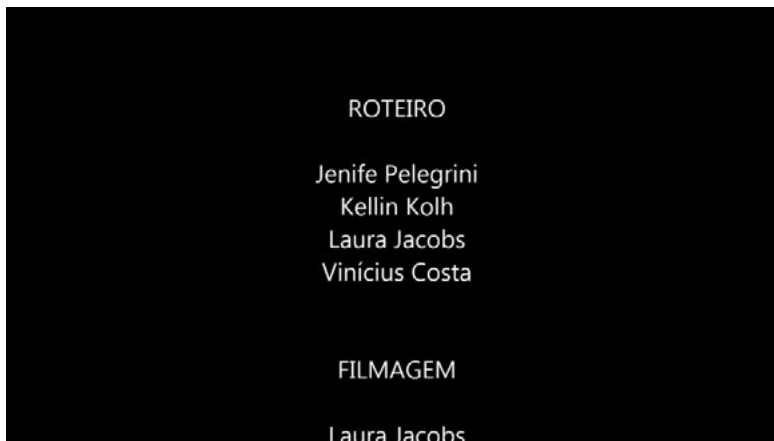


Figura 7 - Releitura da lenda *Solas en la oscuridad*





Ao final do projeto, os alunos apresentaram para os colegas suas releituras, as quais resultaram em produções bem elaboradas, divertidas e criativas. Muitos grupos deram às lendas, que possuíam um ar de mistério, um viés satírico, resultando em vídeos bem originais e cômicos.

Considerações Finais

O engajamento no projeto gerou grandes ganhos em termos de aprendizagem da língua espanhola, evidenciada na compreensão das lendas lidas, na construção do roteiro e na legendagem do vídeo.

Observamos também que o uso de materiais autênticos é um facilitador no processo de aprendizagem, pois, além de despertarem o interesse dos alunos, permitem trabalhar com um texto original da língua meta, tornando a aprendizagem significativa ao aluno. A abordagem por meio de textos autênticos, portanto, funciona como um facilitador na relação entre aluno e professor, uma vez que os alunos se demonstraram interessados em conhecer as histórias de mistério do Uruguai e, por conta própria, buscaram outras informações sobre as lendas.

É importante destacar que, enquanto muito se discute sobre formas e textos para incentivar os alunos à leitura, percebemos durante o processo de leitura e compreensão dos textos que a maior parte dos alunos se manteve envolvida com a atividade, demonstrando entusiasmo em compreender a língua e descobrir os significados das palavras do texto.

Portanto, o projeto *Leyendas urbanas, ¿cuál te da más miedo?* atingiu todos os objetivos propostos, o que ficou evidente através do comprometimento dos alunos em todas as etapas de sua realização e, principalmente, das produções finais, nas quais os alunos colocaram grande empenho, mostrando originalidade e criatividade.

Referências

CARVALHO; Ana Amélia C. C. A. S. Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. **Revista Portuguesa de Educação**, 1993, 6 (2), 117 - 124. Universidade de Minho, Portugal.

GARGALLO, Isabel Santos. **Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2010.

GIOVANNINI, Arno [et. al.]. **Profesor en acción: el proceso de aprendizaje**. Madrid: Edelsa, 1999.

REINOSO, Francisco Luis Hernández. **Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje**. Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas, 11, 1999, p. 141-153.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. La naturaleza de los enfoques y de los métodos en la enseñanza de idiomas. In:_____. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Ed. Cambridge University Press, 1998, p.21-36.



MI MASCOTA INVENTADA: EXPERIÊNCIA DOCENTE DE ELE COM ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Fernanda Silveira Brito¹

Dina Scharb²

Monica Nariño³

Introdução

A proposta deste texto vem no intuito de dar a conhecer o projeto de prática de docência relativa à disciplina de Estágio de Docência em Língua Espanhola I do curso de licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aplicado em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da mesma universidade. A ideia central deste projeto era a de possibilitar que os alunos tivessem seu primeiro contato com a língua espanhola de maneira lúdica: inventando seu próprio animal de estimação e, posteriormente, apresentando-o aos companheiros através de um vídeo curto. Além do enfoque no lúdico, a oralidade foi outro ponto principal explorado pelo projeto, visto que dado o contexto de início do processo de alfabetização e letramento que caracteriza os ciclos iniciais, não era possível ancorar amplamente o ensino da língua estrangeira nos suportes escritos, tal como ocorre nos ciclos finais.

Por trás do projeto: aspectos teóricos que auxiliam na planificação da prática

Ao adentrarmos as salas de aula dos ciclos iniciais, especialmente do 1º ano, nos deparamos com um sem-fim de particularidades que acabam fazendo desse espaço um ponto intermediário entre as imagens canônicas que temos das salas de aula em seu formato tradicional de fileiras de classes em frente a um quadro e do espaço de desbravamentos, brincadeiras e descobertas ao alcance da mão, marcante na sala de Educação infantil. Essa hibridez tanto de espaço quanto de práticas pedagógicas parece visar à adaptação das crianças à rotina escolar e, em alguns casos, a uma das primeiras experiências de sociabilizações fora do ambiente familiar.

A introdução da língua estrangeira nesse contexto encontra embasamentos desde o campo de estudos da linguística aplicada até a leitura de documentos como os PCNs e Referenciais Curriculares para a Educação infantil segundo nos apontam FERNANDEZ e RINALDI (2009). Pelo viés linguístico, a justificativa levantada pelas autoras aparece ancorada em estudos que, tratando da relação entre a faixa-etária e a facilidade potencial para adquirir uma língua estrangeira, convergem em um ponto:

- 1 Graduanda em Licenciatura - Letras Língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: nanda.sbritto@gmail.com
- 2 Graduanda em Licenciatura - Letras Língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: dina.scharb@gmail.com
- 3 Orientadora - Docente e doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: mnarino@terra.com.br



[...] pesquisadores como Krashen (1995), Jalles (2003), Schütz (2004) e Rodrigues (2005) concordam que até por volta dos 11 anos as crianças apropriam-se da língua estrangeira de forma mais rápida e eficiente do que os adultos [...] (FERNANDEZ e RINALDI, 2009)

Cabem aqui duas considerações. Primeiro, faz-se necessário salientar que o grau de apropriação da língua estrangeira varia também pela qualidade e continuidade da exposição da criança a essa língua, ponto que os próprios estudiosos citados pelas autoras levantam. Segundo, que se trata aqui, ainda que falemos de sala de aula - ou exatamente porque falamos dessa sala de alunos não-alfabetizados - menos de um contexto de aprendizagem, mas de algo mais próximo ao de aquisição de uma nova língua, como proposto por Stephen Krashen⁴ (*apud* BOÉSSIO, 2004).

Por outro lado, Fernandez e Rinaldi apontam em seu texto que documentos como os PCNs propõem formalmente a inserção da língua estrangeira apenas a partir dos dois ciclos finais do Ensino Fundamental. Apesar disso, defendem que é possível justificar a presença antecipada da língua estrangeira se observamos o que estes textos trazem como objetivo ou finalidade da linguagem: o reconhecimento e respeito da alteridade na sua diferença. Desse modo, o contato com a língua estrangeira nessa etapa inicial traria benefícios bastante relevantes como

Permitir que o primeiro contato com línguas estrangeiras aconteça naturalmente, ainda que num espaço de aprendizagem formal, através de jogos e brincadeiras, maneira frequente pela qual as crianças aprendem, [...] [bem como] contribuir para se criar uma base sólida de comportamento e de desenvolvimento tanto de conhecimento de outros idiomas quanto de tolerância em relação ao diferente. (FERNANDEZ e RINALDI, 2009)

A maneira como essa língua nova será introduzida na vida desses alunos não-alfabetizados é um aspecto que deve estar fundamentalmente presente durante a planificação das aulas. A primazia da oralidade sobre a gradual introdução da exposição às formas escritas, a necessidade do entorno lúdico e a aposta do uso desse recurso como filtro afetivo, conceito desenvolvido por Krashen, que age na motivação do aluno são pontos comuns nas propostas tanto de Fernandez e Rinaldi como em Boéssio:

[...] ao proporcionar os primeiros contatos com o novo idioma, é conveniente que os professores estejam conscientes da importância que o lúdico tem na formação das crianças e que procurem a melhor forma de conduzir esses contatos, de modo a evitar dificuldades futuras na relação aluno-língua estrangeira. (FERNANDEZ e RINALDI, 2009)

4 Entendendo essa *aquisição* como um processo subconsciente de construção criativa e natural, que se dá de maneira muito semelhante à aquisição da língua materna; enquanto, a aprendizagem, por sua vez, aparece descrita como um processo consciente por meio do qual são observadas e assimiladas regras explícitas, como sintetiza Boéssio (2004). Entretanto, é importante frisar que a inserção da língua estrangeira na escola regular não tem como objetivo primeiro a proficiência dos alunos ou, exclusivamente, a formação de “falantes da língua”, mas a formação cidadã, como aparece explicitado, por exemplo, nos referenciais curriculares gaúchos (RS, 2009).



Por fim, no que toca à planificação desta prática, optamos pela proposta de organização por meio de um projeto por entendermos este como “estrategia de trabajo que facilita la inserción de la escuela en la vida, permitiendo el desarrollo personal, la adquisición de saberes y la formación de individuos partícipes y autónomos” (RODRÍGUEZ *apud* GARCÍA-VERA, 2008). De maneira que, nossa escolha pela pedagogia de projetos atende a necessidade que sentimos, durante as observações, de trabalhar a partir de uma sequência de atividades.

Desenvolvimento do projeto

A proposta inicial do projeto era a de trabalhar com um input mais delimitado de estruturas básicas e, em maior concentração, de léxico relativo a animais. A inserção do componente lexical veio atrelada a uma pequena narrativa adaptada de uma cantiga infantil tradicional no mundo hispânico, *La tortuga Manuelita*. Com auxílio de recursos visuais contavam-se, de maneira bastante livre, breves episódios nos quais a tartaruguinha, ao viajar, encontrava outros animais. A partir desses encontros, gradualmente, se introduzia o vocabulário das características que compunham os animais em questão. Sempre apoiado no elemento visual, desenhos, que servia como ponte entre a forma oral da palavra da língua estrangeira e a ideia do seu correspondente no mundo.

Dentre os objetivos mais específicos do projeto estão:

- Apresentar-se em espanhol usando a estrutura “*yo me llamo...*”;
- Reconhecer os nomes dos animais em espanhol;
- Reconhecer as características físicas dos animais em espanhol;
- Reconhecer vocabulário da alimentação dos animais;
- Reconhecer vocabulário dos habitats dos animais;
- Descrever um animal usando vocabulário relacionado estudado.

Algumas particularidades da aplicação do projeto devem ser ressaltadas pois se devem ao contexto do Colégio de Aplicação da UFRGS, cuja organização curricular se divide em projetos que podem corresponder a blocos da seriação tradicional. O Projeto Unifas abarca o Ensino Fundamental I, de 1º a 5º ano. Em função disso, as aulas ministradas durante a prática de docência na qual se situa o projeto deste trabalho eram semanais e de 40 minutos com 2 grupos de 10 alunos. Cada um dos grupos ficou sob a tutela de uma das duas professoras praticantes. Como havia uma rotação entre os dois grupos que compunham a turma para assistirem às aulas de espanhol e de música, ambas praticantes permaneciam trabalhando juntas, uma servindo de apoio à outra. Quanto às aulas serem ministradas majoritariamente em língua espanhola são pelo menos dois os porquês. Primeiro, porque o que se pretendia era que esse contato inicial das crianças com o espanhol oportunizasse e instigasse uma aproximação maior entre ambos. Segundo, por conta da continuidade na exposição à língua oral, dado que a professora de espanhol titular tem por princípio essa prática.

A partir da ideia inicial de produto final do projeto, a criação e apresentação de um animal inventado pelos alunos, desenvolvemos atividades que aportassem esse objetivo. *La tortuga Manuelita*



se constituiu como o nosso ponto de partida e elemento que coadunava o passo a passo do projeto: Manuelita, ao recorrer os biomas do mundo, conheceu diversos animais ao longo de sua trajetória. Para tanto, selecionamos os biomas *praia* e *montanha* e os animais que os representam: *peixe* e *baleia*, *urso* e *águia*, que eram introduzidos após uma pequena narrativa que contava o percurso de Manuelita pelos biomas. Assim, ao longo das aulas introduzíamos os animais representantes de cada bioma estudado, bem como o vocabulário que compunha suas características físicas - *un oso grande*, *peludo*, *marrón* - e do bioma em foco - *una playa con arena amarilla*. Dessa forma, os alunos trabalharam com uma gama de recursos linguísticos necessários para realizar o produto final do projeto.

No quadro abaixo apresentamos a estrutura das aulas.

Quadro 1: Estrutura das aulas do projeto

AULAS	TAREFAS
1ª AULA	- Dinâmica de apresentação: <i>que animal é este?</i> - Contação de história: <i>La tortuga Manuelita</i> - Atividade: colorindo Manuelita
2ª AULA	- Retomada da história da tartaruga Manuelita; - Atividade: colorindo Manuelita
3ª AULA	- Roda de retomada - Contação de história: <i>Manuelita va a la playa</i> - Atividade: ordenando a história
4ª AULA	- Roda de retomada - Relembrando e registrando a viagem de Manuelita no mapa: <i>playa</i> - Atividade: <i>tarjeta la ballena e el pez</i> ;
5ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Batata quente: <i>playa</i>
6ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Contação de história: <i>Manuelita va hacia la montaña</i>
7ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Atividade: <i>¿Qué hay en la montaña?</i>
8ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Relembrando e registrando a viagem de Manuelita no mapa: <i>montaña</i>
9ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Vídeo-música: <i>el oso subió la montaña</i>
10ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Atividade: buscando o vocabulário pela sala " <i>¿qué encontró el oso en la montaña?</i> "



AULAS	TAREFAS
11ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Dinâmica do abraço
12ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Atividade: desenho secreto do animal preferido
13ª AULA	- Canción de Buenos Días - Roda de retomada - Dinâmica: Descobrimo o animal secreto - Atividade: Misturando animais

As dinâmicas desenvolvidas em sala de aula buscaram sempre promover a interação entre o grande grupo e com as professoras. Tínhamos por princípio nos sentar sempre em roda e estabelecer uma conversa inicial que, embora rápida em decorrência do tempo bastante curto, permitia que nos aproximássemos dos alunos e observássemos a forma como se relacionavam entre eles e com a dinâmica escolar. Nesse sentido, o trabalho com o lúdico guiava nossas ações e propostas de tarefas, sendo que o foco na oralidade para o tratamento dos recursos linguísticos e o desenvolvimento da coordenação motora fina dos alunos eram centrais no decorrer das aulas.

O lúdico se inseria nos modos de propor uma tarefa e mesmo no desenho desta. Contar uma pequena história usando imagens dos personagens, tal como fantoches, para apresentar o vocabulário em espanhol é um exemplo. Utilizar pequenos momentos de mímica e imitação de sons e gestos de animais para perguntar pela palavra há pouco aprendida é outro. Inclusive esse exemplo tem forte relação com outro pilar que sustentava o projeto: a constante retomada dos recursos aprendidos na aula anterior.

Durante as aulas nos deparamos com a descoberta da diferença do ritmo das crianças dessa etapa escolar inicial em comparação ao ensino de alunos já alfabetizados e adaptados à rotina e cultura da escola. Nossas crianças, se analisarmos pela ótica piagetiana, como nos diz Boéssio (2004), ainda se encontravam num estágio de desenvolvimento cognitivo no qual impera a forma egocêntrica da linguagem, ou seja, ainda estavam apenas começando a passagem de monólogos a diálogos. Uma marca desse estágio é também o apreço pela repetição, por tentar repetir tudo que se ouve e encontrar prazer em fazê-lo. Em contrapartida, a repetição de cunho didático que descobrimos necessária e que parece vir ligada a esse desejo de se apropriar das novidades, aqui, especialmente palavras, se chocava com um aspecto do ritmo pelo qual operavam. Em nossas crianças a capacidade de manter-se focado por períodos maiores que 10 minutos ainda estava se construindo junto à adaptação à vida escolar. Também era assim com a construção das noções de tempo e espaço. Por isso era preciso que as aulas trouxessem atividades sequenciadas de forma a relembrar o que foi visto anteriormente e estabelecer uma continuidade concreta e observável pelos alunos.



Um exemplo desse trabalho sequencial de constante retomada foi a sequência pela qual trabalhamos o vocabulário da praia.

Manuelita va a la playa:

- 1) Atividade para introdução do vocabulário mediante narrativa oral;
- 2) Atividade para reconhecer o vocabulário e a ordem dos acontecimentos;
- 3) Atividade para reconhecer e associar o vocabulário ao animal correspondente;
- 4) Atividade para associar a palavra ao desenho;
- 5) Atividade para retomar vocabulário aprendido treinando a pronúncia.

Abaixo deixamos como exemplo ilustrativo uma das atividades propostas (3), a *tarjeta de características de la ballena*:⁵

Figura 1: Tarjeta informativa (produzido pelas autoras)

A inclusão de jogos veio tanto em função do aspecto lúdico como respondendo a esse intuito de sequência e retomada constante. Ao fim de cada etapa, propúnhamos jogos como forma de retomar as estruturas e o léxico trabalhados e integrar os alunos. Embora os jogos se caracterizassem como atividades bastante controladas, ou seja, de curta duração e de regras mais demarcadas, eram

5 Para essa atividade, entregamos primeiro a cartela com as opções de característica. Instruímos os alunos a colorirem as figuras enquanto fazíamos a “leitura” de cada desenho individualmente. Entregamos, então, a cartela a ser preenchida com as informações da baleia. Novamente, instruímos a que fizessem primeiro a pintura. Conjuntamente propomos as perguntas que permitiam o reconhecimento de quais informações se referiam à baleia. Lacuna por lacuna, em conjunto, mas sem deixar de propor atenção individual, fomos instruindo a que recortassem as características correspondentes e que colassem na cartela até que estivesse completa. Como modo de finalizar, circulamos pela sala, pedindo pelo vocabulário que acabavam de colar.



momentos nos quais podíamos perceber os avanços no processo de aprendizagem dos alunos. Entre os jogos trabalhados, a *batata quente* foi o mais bem recebido por eles.

A despeito de não aparecer formalmente neste trabalho, um elemento inspirado na práxis da pesquisa-ação que se fez presente ao longo dessa prática foi o de constante reorganização e incorporação de outros recursos e estratégias. Isso vinha respondendo à constatação de que havia percalços que não havíamos previsto a princípio e que necessitavam atenção. Um exemplo foi a inserção não só da música de início em si, mas da delimitação desse momento que indicava a abertura da aula. Percebemos que pelas circunstâncias nas quais se inscrevia o período de tempo das aulas, logo após dois grandes momentos de atividades ao ar-livre, educação física e recreio, acrescidos do tempo de bebedouro e banheiro, as crianças tardavam a compreender quando realmente principiava a aula de espanhol. Surgiu então a sugestão de criar uma demarcação que alertasse ao começo desta nova etapa, mas que também servisse como um primeiro estímulo que as convidasse a participar da aula. A inserção da canção logo no início do período se mostrou bastante efetiva, pois os alunos se sentiram envolvidos e estimulados a participar das atividades propostas, compreendendo, portanto, as demarcações que envolvem a dinâmica escolar.

Por fim, a produção final também acabou se transformando ao longo do projeto. Em consequência da incorporação de atividades que respondiam a esses desafios que não previmos de antemão, o tempo dedicado exclusivamente à produção material se tornou mais e mais reduzido, relegado à última aula. Nesta aula os alunos, selecionando características de dois animais, tanto os que vimos estruturalmente quanto os que surgiram na contingência das aulas, criaram o seu próprio. Sua mascota inventada. A apresentação se deu junto aos momentos de produção.

Contudo, durante esse momento de trabalho pudemos observar que os alunos haviam se apropriado de alguns elementos, sobretudo fonológicos, da língua estrangeira de uma forma que ultrapassava nossas expectativas iniciais. Citamos pontualmente o exemplo de uma aluna que, ao misturar *gato* e *perro*, nomeou seu mascote *garro*, fazendo questão de pôr ênfase na pronúncia dos dois r, tão representativa para o espanhol.

Considerações Finais

Tendo em vista que nossa experiência com esse público tão especial começou a partir desse projeto, não podemos guardá-la de outro modo que não o da valoração positiva calcada particularmente no aspecto afetivo; ainda que, não baseado em uma nostalgia que altera a percepção da realidade e transforma o momento passado em “era de ouro”. Tomamos esse projeto como ponto inicial que, além de ter sido desafiante e prazeroso, nos trouxe e traz vários tópicos que revisar e reanalisar.

Neste sentido, se nossa primeira impressão ao final do projeto havia sido com um misto de frustração por não ter cumprido ao pé-da-letra nossa proposta inicial, à medida que tomamos distância e revisitamos analiticamente nossa prática, conseguimos perceber tanto equívocos quanto



acertos. Pondo em perspectiva, constatamos que, ao final do projeto, contrário ao que propomos inicialmente como materialização objetiva do trabalho, não fizemos um vídeo com as apresentações de cada mascote inventado. A materialização dos resultados veio paulatinamente durante as próprias aulas, à medida que as crianças iam se apropriando de estruturas complexas como “*me gusta el oso porque es grande*”, ao mesmo tempo que construía hipóteses para a escrita de palavras que conheciam apenas oralmente, como “*amarijo*” (*amarillo*) e, finalmente, por demonstrarem, mesmo antes da última aula, que já dominavam as estruturas que necessitavam para apresentar seu mascote.

Referências

FERNANDEZ, Gretel Eres e RINALDI, Simone. Formação de professores de espanhol para crianças no Brasil: alguns caminhos possíveis. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2009, vol.48, n.2, pp.353-365. ISSN 2175-764X. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132009000200011>.

BOÉSSIO, C.P.D.(2005). *Uma prática reflexiva do ensino de Espanhol nas séries iniciais*, http://www.cce.ufsc.br/~lle/congresso/trabalhos_lingua/Cristina%20Pureza%20Duarte%20Boessio.doc

GARCÍA VERA, Nylza Offir. La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. **Enunciación**, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 79-94, ene. 2008. ISSN 2248-6798. Disponible en: <<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1264>>. Fecha de acceso: 29 sep. 2017 doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.1264>.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Referenciais Curriculares: Lições do Rio Grande – língua estrangeira moderna. v.1, 2009. Disponível em:<http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017.



MOSTRANDO EL RACISMO A TRAVÉS DE HISTORIETAS: PERCALÇOS DE UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE PIBIDIANA

Fernanda Silveira Brito¹

Ana Laura Horbach²

Monica Nariño³

Introdução

O trabalho desenvolvido pelos pibidianos nas escolas da rede pública é, antes de tudo, uma prática de reflexão. Os desafios parecem ser ainda maiores quando temos a difícil responsabilidade de ensinar uma outra forma de ver o mundo e atuar no mundo a partir da língua estrangeira. O subprojeto espanhol da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) tem, atualmente, catorze bolsistas que se dedicam semanalmente à prática de refletir, ensinar e aprender nas salas de aula. No desenvolvimento de projetos e sequências didáticas são levadas em consideração as necessidades práticas das temáticas elencadas. Ainda que muitas dessas temáticas sejam pertinentes à realidade dos nossos alunos, algumas são muito delicadas e exigem mais da nossa formação enquanto graduandos de licenciatura. O presente trabalho pretende apresentar bem como refletir e analisar a execução do projeto *Mostrando el racismo a través de historietas*, aplicado no segundo semestre do ano de 2016 na Escola Estadual Pedro Agrônomo Pereira, em seus erros e acertos para que assim se possa aperfeiçoar um material que possa ser usado nas salas de aula que, além de trabalhar com a língua espanhola, contribua para a prática de uma educação antirracista e emancipadora.

Aspectos teóricos: pesquisa-ação, projetos, gêneros textuais

As práticas do subprojeto vêm calcadas em alguns aspectos teórico-metodológicos que cabe aqui elucidar. Antes de tudo, a inserção dos bolsistas nas salas de aula da rede pública se dá dentro de uma concepção do ensino de espanhol como língua estrangeira centrado na ideia de uma formação que vise à Educação linguística, que muna os alunos com os saberes que lhes são relevantes como instrumentos para atuarem no mundo e, como consta nos referenciais curriculares gaúchos, que propicie “acima de tudo, [o] autoconhecimento das identidades socioculturais próprias e, em segundo lugar, dos outros.” (RS, 2009, pág. 131)

Uma vez que compartilhamos da ideia proposta nesse documento de que o contato com a alteridade nos oferece uma nova visão, mais reflexiva, da nossa própria subjetividade, passamos a

- 1 Graduanda em Licenciatura - Letras Língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: nanda.sbritto@gmail.com
- 2 Graduanda em Licenciatura - Letras Língua portuguesa e língua espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: anahorbach@gmail.com
- 3 Orientadora - Docente e doutoranda da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Email: mnarino@terra.com.br



enxergar a língua estrangeira ou adicional como uma ferramenta importante no tanto que permite que esse contato instigador ocorra. Cada projeto que é planejado toma como ponto de partida a necessidade de mostrar aos alunos que essa ferramenta lhes será útil, não no futuro hipotético, mas no presente, em sua vida de agora. Atrelado à concepção de Educação linguística, é importante ressaltar, está o entendimento de que o ensino de espanhol nesse contexto “precisa se dar em meio a preocupações de formação do cidadão, não meramente de um falante de línguas.” (RS, 2009, pág. 130). Em outras palavras, a finalidade desse ensino deve ser a formação crítico-reflexiva para a atuação consciente desses sujeitos no mundo.

No que toca às práticas desenvolvidas pelos bolsistas, a pedra angular é a pesquisa-ação, que aparece como estratégia própria de formação docente, além de compor a base metodológica pela qual se orienta nossa atuação. Aparece, portanto, enquanto modo de organização através do qual é possível, como coloca Tripp (2005), utilizar as próprias pesquisas para aprimorar o ensino, e conseqüentemente, o aprendizado dos alunos. Ao mobilizar as práticas de tal forma que acabam sendo continuamente analisadas, esta permite que seja possível buscar uma intervenção precisa, com as modificações que atendam à demanda de dificuldades encontradas durante o exercício docente – desde o tópico da aprendizagem dos alunos até questões de autoestima, motivação e interesse, autonomia, cooperação, etc.

O trabalho por projetos é outro ponto crucial que caracteriza a prática desenvolvida pelo subprojeto espanhol. A noção de projeto que empregamos se alinha à que aparece descrita pelo dicionário de termos-chave de ELE do Instituto Cervantes (1997). Compreendemo-la, pois, como uma gama de atividades que a partir de uma sequenciação organizada orientam o trabalho à materialização em um produto final que assume uma dupla função de objetivo para o qual o trabalho está direcionado e meio pelo qual se dá a aprendizagem da língua. Ao passo que, acrescentamos a esta a tônica da concepção de aprendizagem significativo que Hernández e Ventura (apud García Vera, 2008) assinalam como característica do trabalho por projetos graças à

[...] construcción de un proceso de integración de saberes que hace el estudiante como parte de la correlación y reelaboración de su conocimiento previo, frente a la potencialidad de relación que pueda darse con los materiales y los nuevos contenidos ofrecidos. (HERNÁNDEZ e VENTURA apud GARCÍA VERA, 2008)

Por fim, e dado a contingência na qual se inscreve este projeto, conviria deslindar, mesmo que de maneira sucinta, os pressupostos que sustentam e conduzem o trabalho a partir do gênero textual, entendido, sob a ótica bakhtiniana, como enunciados relativamente estáveis produzidos nas mais variadas esferas da atividade humana (BAKHTIN, 1997). Estes possuem características que permitem sua identificação, dessa maneira se apresentam como

[...] formas reconocibles y compartidas por los hablantes, quienes identifican los géneros sobre todo por su formato externo y por el contexto en que se suelen producir; cada género discursivo responde a la necesidad de conseguir de forma satisfactoria una intención comunicativa determinada. (INSTITUTO CERVANTES, 1997)



Dessa forma, o trabalho centrado nos gêneros discursivos se insere em nossa prática sempre incorporado ao uso de seqüências didáticas que ofereçam os insumos necessários ao reconhecimento dessas características distintivas dos gêneros, bem como a exploração progressiva das mesmas.

Desenvolvimento

O projeto *Mostrando el racismo a través de historietas* foi proposto pelos próprios pibidianos dada a necessidade de se debater a questão racial na sala de aula, pensando na configuração racial dos nossos alunos e nas tensões existentes no ambiente escolar e na comunidade em relação à população negra. Ainda que o eixo acordado como gerador do projeto fosse uma temática muito sensível e que carecia de formação mais específica, os pibidianos não realizaram nenhum tipo de formação para pensar a questão racial de maneira mais aprofundada. Mesmo assim, estabelecemos o objetivo de debater os efeitos nocivos do preconceito racial para a sociedade. A partir desse ponto inicial, as discussões em aula deveriam desaguar em uma produção escrita de tirinhas em língua espanhola que fossem resultado do acúmulo das discussões em sala de aula. O projeto foi desenvolvido em docência compartilhada em cinco turmas de todos os níveis de ensino médio da escola. Quinzenalmente, as pibidianas tinham para si o período de 48 minutos para pôr em prática o projeto.

O foco para a seleção dos materiais estava associado a critérios do ponto de vista da temática abordada, bem como do gênero história em quadrinhos. Desse modo, não havia uma seleção prévia de aspectos linguísticos específicos que justificaram a escolha de um ou outro texto: todo o trabalho linguístico se daria em cima das dificuldades reais de compreensão dos materiais selecionados.

A cada semana, os pibidianos realizam reuniões para compartilhar as experiências em sala de aula e planificar a semana seguinte de acordo com as reflexões tiradas em reuniões para superar os desafios encontrados. Na tabela abaixo, temos um breve esquema das aulas:

Tabela 1: cronograma de aulas com as respectivas atividades desenvolvidas.

1ª aula	apresentação do PIBID e sondagem;
2ª aula	introdução ao projeto e discussão da temática;
3ª aula	estudo do gênero história em quadrinhos;
4ª aula	organização para a produção;
5ª aula	produção I;
6ª aula	produção II;
7ª aula	apresentação das histórias em quadrinho e avaliação geral do projeto;

Fonte: as autoras



Pensando em nosso trabalho com projetos e a metodologia pesquisa-ação, as planificações semanais envolviam momentos de reflexão da execução dos planos anteriores e propostas de como solucionar os problemas enfrentados para atingir o nosso objetivo: a escrita de uma tirinha crítica em língua espanhola sobre o racismo.

Avaliando o projeto e a aplicação

Ao final do projeto, percebeu-se que a escolha de um único gênero textual para trabalhar uma problemática tão complexa em todas as turmas do Ensino Médio foi inadequado. Mesmo que a seleção das tirinhas e o estudo desse gênero fosse indispensável, trabalhamos a temática a partir do mesmo material quando seria muito mais interessante diversificá-lo e trazer outros insumos para ajudar a alimentar a discussão em sala de aula, como manchetes de jornais, excertos de textos de opinião, canções etc. A pouca extensão do gênero e o uso de imagens permitiria que os alunos pudessem produzir enunciados atrativos em língua espanhola, mas não era o suficiente para tratar de outros aspectos da temática.

Na abordagem da temática, os bolsistas organizaram as reflexões sobre o racismo somente sob a ótica do preconceito e da discriminação. Entretanto, percebeu-se posteriormente que essa temática era e é muito complexa e precisa ser trabalhada em sala de aula para além do “ensino de respeito às diferenças”. Ao reduzir-se a abordagem sobre racismo, em contexto escolar, à prática de “atitudes preconceituosas” se perde a visão daquela complexidade que lhe é definitiva quase que inerentemente, como atenta Ferreira (2010)

[...] “preconceito” e “discriminação” são definidos em termos de uma reação à diferença, enquanto o racismo, como uma característica persistente que reflete e recria a desigual distribuição de poder na sociedade. (Gillborn, 1995, p 136 apud Ferreira, 2010).

Em outras palavras, se perde a noção de Racismo Institucional. Deixa-se de entender como aquelas diferenças são produzidas através de discursos e os efeitos na vida material da sociedade. O racismo, dentre outros aspectos, é uma prática que edifica instituições na sociedade que traz prejuízos não somente individuais àqueles que sofreram e sofrem algum ato de discriminação explícito, mas à toda população negra na desigualdade de oportunidades e acesso a bens materiais e a serviços públicos.

Pensando assim, uma prática de ensino antirracista deve prever não somente um “respeito às diferenças”, mas um trabalho de discutir em sala de aula o seu aspecto estruturante na sociedade brasileira. Discutir, no profundo, o quanto o racismo estruturante é responsável pelo tratamento desigual entre brancos e negros no micro e no macro espaço.

Em concreto, a escassez do uso de exemplos propositivos de combate a esses discursos racistas e da valorização de figuras não-brancas no contexto latino durante as aulas neste projeto também se



coloca como um dos fatores que culminaram em produções próprias pobres de crítica e, que não raras vezes, produziam o efeito oposto; reproduzindo e consolidando máximas racistas.

As resistências encontradas na aplicação do projeto foram diferentes em cada turma, mas em todas se sobressaiu a barreira da língua. Diferentemente do que os alunos estavam acostumados, os bolsistas utilizavam a língua espanhola quase todo tempo durante as aulas com o intuito de oferecer aos alunos um elemento que raras vezes obtém da aula de língua estrangeira dentro do contexto da escola regular. Contudo, a inserção dessa prática parece ter se dado de maneira muito abrupta e incisiva. Desse modo, produziu-se o efeito contrário e a barreira construída entre a aprendizagem prazerosa da língua e os alunos se fortificava quase que a todo novo encontro. As dificuldades na compreensão de leitura pareciam estar em parte nos aspectos relacionados especificamente à língua estrangeira, léxico e estruturas sintáticas bastante próprias do espanhol. Embora também estivessem ligadas às lacunas daquela Educação linguística, que visa não apenas a alfabetização, mas o letramento. Observamos esse fato principalmente pela incompreensão das **funções da linguagem** como a ironia.

Além do mais, percebemos que o uso quase contínuo da língua oral afastava e diminuía a auto-estima dos alunos em responder perguntas e produzir seus próprios enunciados. O que contribuía a um aumento paulatino na apatia dos alunos perante às aulas e às propostas de discussão.

Outro ponto visceral que percebemos frágil foi a questão dos planejamentos. Estes não previam, na minúcia necessária, os procedimentos em sala de aula de como conduzir a leitura. Frente a essa lacuna e àquela resistência apática dos alunos em participar das dinâmicas de leitura coletiva ou de compartilhamento das dúvidas e impressões em relação aos textos a prática era debilitada e os textos pouco explorados em seu potencial para a discussão temática. Problemas como **o quê perguntar** e **como ler** permaneceram sem solução ao longo do projeto. Além disso, dinâmicas e atividades sobre **o que fazer** com os resultados da leitura e do debate em sala de aula também foram minimamente exploradas. A isso se relaciona também o que acreditamos ser o porquê de o debate sobre a problemática, que muitas vezes não excedia umas poucas intervenções de poucos alunos, ter se mostrado um terreno tão difícil para o trabalho. De maneira que, infelizmente, o que deveria ser um debate acabou sendo uma exposição da temática por parte dos bolsistas.

Considerações Finais

A grande potencialidade do projeto reside na latência da temática do racismo e em sua disposição para desenvolver outras habilidades da língua estrangeira que não apenas a leitura instrumental, mas também a expressão escrita. Esta última sendo de igual maneira uma forma através da qual comunicamos uma experiência de leitura prévia. A metodologia em pesquisa-ação foi fundamental para que chegássemos a essas reflexões e nos sentíssemos motivadas a reelaborar o projeto para uma aplicação futura. Aproveitando os aspectos positivos e proveitosos com os quais nos deparamos durante a prática, mas tendo como foco primordial o aperfeiçoamento necessário dos pontos que levantamos neste texto.



Referências

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Estado de Educação. Referenciais Curriculares:

Lições do Rio Grande – língua estrangeira moderna. v.1, 2009. Disponível em:<http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 29 set. 2017

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

INSTITUTO CERVANTES. Trabajo por proyectos. Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em:<https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm> Acesso em: 29 set. 2017.

INSTITUTO CERVANTES. Géneros discursivos. Diccionario de términos clave de ELE. Disponível em: <https://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/generosdiscursivos.htm>. Acesso em: 29 set 2017

GARCÍA VERA, Nylza Offir. La pedagogía de proyectos en la escuela: una aproximación a sus discursos en el caso del área de lenguaje. Enunciación, [S.l.], v. 13, n. 1, p. 79-94, ene. 2008. ISSN 2248-6798. Disponible en:<<http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/1264>>. Fecha de acceso: 29 sep. 2017doi:<https://doi.org/10.14483/22486798.1264>.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores. Revista Espéculo, Madrid, v. 43, nov. 2009, fev. 2010, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/historias-de-professores-de-linguas-e-experiencias-com-racismo-uma-reflexao-para-a-formacao-de-professores/> Acesso em: 29 set 2017.



MÚLTIPLAS CULTURAS: UM PROJETO PEDAGÓGICO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Thamis Larissa Silveira¹

Vicente Cusin Dolgener²

1. INTRODUÇÃO

O projeto de ensino foi elaborado para a turma de Intensivo PEC-G do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE - UFRGS). O estágio ocorreu no período de maio a julho de 2017, em dez aulas de 3 horas, totalizando 30 horas no fim do projeto. Assim, buscamos construir um espaço de aprendizagem da língua adicional como os próprios pressupostos orientam: uma aprendizagem “interacional com o *outro*” (GARCEZ, SCHLATTER, 2012) e em contextos que possibilitem o uso real da língua de imersão. Logo, o nosso trabalho foi preparado com base em três principais textos teóricos: *Referenciais Curriculares, Lições do Rio Grande do Sul* (2009); *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura* (SIMÕES, RAMOS, MARCHI, FILIPOUSKI, 2012) e *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho* (ANTUNES, 2007). Nosso principal objetivo, que justifica a escolha desses textos, era de desenvolver as competências linguísticas dos estudantes estrangeiros em língua portuguesa a partir de uma apropriação da língua feita em construção conjunta e individual, partindo do próprio universo de referência dos alunos.

2. PLANEJAMENTO DIDÁTICO

Como nós dois fazemos parte de programas da universidade que visam a iniciação à docência, sendo um do PIBID Francês e outra do PPE-UFRGS, nosso embasamento teórico se dá pelos *Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul* para a área de Linguagens. Ao utilizar esse material compreendemos que a língua adicional não é uma língua distante, que o educando não tenha contato, mas que faz parte do seu cotidiano através de músicas, jogos, novelas, noticiários, sites, e que essa língua está somando-se ao seu repertório linguístico, fazendo parte do seu uso diário e sendo utilizada para desempenhar ações no mundo.

Por conseguinte, ao lidar com o ensino de língua adicional, o trabalho foi desenvolvido através de três projetos, que eram as unidades didáticas compostas por tarefas que visavam o trabalho das competências *falar, ler, escrever e ouvir*, nos quais os alunos eram os autores e responsáveis pelo que estava sendo construído do início ao fim:

Espera-se que os alunos tenham uma nova oportunidade de contato significativo com a língua a cada unidade, para usá-la de maneira segura, autoral e proficiente para desempenhar ações concretas, situadas em suas vidas na escola e na comunidade. (RIO GRANDE DO SUL, 2009)

1 Graduanda do curso de Letras da UFRGS.

2 Graduando do curso de Letras da UFRGS.



Além disso, o nosso entendimento de ensino por projetos de aprendizagens vai ao encontro do que Fernando Hernández apresenta, especialmente em seu texto *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas* (2004), ao explicitar que é preciso que as atividades devem ser realizadas com autenticidade, interagindo com os outros membros participantes e construindo um percurso que vai da informação ao conhecimento.

Nossa opção multicultural leva em conta a presença de múltiplas perspectivas em qualquer situação abordada, que são fonte de problematização constante do conhecimento que questionamos. Essa visão do multiculturalismo convida-nos não somente a celebrar o pluralismo, mas também a questionar as finalidades dos olhares sobre a “realidade”, que se apresentam como estáveis e fixos, como algo que a sociedade construiu, porque não poderia ser de outra maneira, como algo natural e necessário. (HERNÁNDEZ, 2004)

Desse modo, o projeto de estágio nasceu a partir das observações do grupo como singularidade, não eram apenas estrangeiros aprendendo português para fins de turismo, acadêmicos ou familiares. A realidade do nosso grupo era de aprender o português a fim de conseguir uma entrada em uma universidade federal brasileira, na qual eles dependem do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) para garantir os seus próximos anos no país como estudantes de graduação. Por isso, ao longo das observações e da interação com os participantes, viu-se a necessidade de trabalhar com as culturas dos países dos alunos, provenientes da África e do Caribe. Diante disso, entendemos que o ensino através de projetos é uma alternativa muito eficaz para uma aprendizagem em que a conversação cultural é a linha que une todos os lados do ambiente escolar e cria um lugar de afeto e resolução de problemas com o outro.

3. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O primeiro momento, de introdução ao tema sobre as culturas presentes na turma, foi composto a partir de questionamentos que valorizassem os diferentes olhares construídos sobre as pessoas. Sobretudo sobre as pessoas diferentes de nós, os outros. Desta maneira, trabalhou-se com o conceito de estereótipo e com imagens de desconhecidos. Culminou, então, em uma entrevista que fora produzida e realizada pelos estudantes do Intensivo PEC-G com perguntas para outros estudantes encontrados no Campus do Vale. Basicamente, a pergunta-chave era “o que você sabe sobre meu país?”. Sendo que a maior parte das respostas era negativa: “não sei nada sobre...” Gana, Benim, Guiné-Bissau, República Democrática do Congo, República do Congo, Trindade e Tobago. Esse desconhecimento geral sobre os países dos estudantes serviu como incentivo para eles mesmos buscarem contar suas próprias histórias, assim como sugeria a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie no vídeo *O perigo de uma história única* trabalhado na segunda aula.

Sendo a própria leitura em sala de aula vista como interação entre sujeitos históricos e sociais, valorizamos no decorrer do projeto diversos momentos de experiência de leitura como esse, com textos de gêneros variados (biografia, *tweets*, canção, entre outros). Pensando que “nenhum



leitor competente lê poemas procurando substantivos ou coisas que valham. O leitor competente lê procurando sentidos, emoções, intenções, ditos, pressupostos” (ANTUNES, 2007). Junto com as leituras propostas havia sempre um conjunto de questões que buscavam uma reação dos estudantes diante dos textos, uma visão crítica e global sobre o que estava sendo lido e, deste modo, formulava-se a apropriação daqueles textos pelos leitores. Consequentemente, trabalhavam-se os itens gramaticais presentes nas leituras, sobretudo os aspectos que apresentam dificuldades para um estudante de Português como Língua Adicional:

A proposta, portanto, é que o texto seja analisado: no seu gênero, na sua função, nas suas estratégias de composição, na sua distribuição de informações, no seu grau de informatividade, nas suas remissões intertextuais, nos seus recursos de coesão, no estabelecimento de sua coerência e, *por causa disso tudo*, só por causa disso, repito, os itens da gramática aparecem. (ANTUNES, 2007)

A leitura e visualização do vídeo de Chimamanda serviram como base para o trabalho do projeto Múltiplas Culturas organizado a partir dos elementos trazidos pelos alunos: o primeiro produto final foi realizado procurando expor, de maneira mais objetiva, características sobre os países de origem de cada estudante com um tema especificado por eles, apresentado na Feira Cultural do PPE ao fim dos cinco primeiros encontros; o segundo e terceiro produtos finais foram compostos valorizando aspectos mais pessoais, as preferências musicais e afinidades com pessoas/locais na forma de, respectivamente, um depoimento musical e de comentários sobre fotografias produzidos ao longo dos últimos 5 encontros.

Do mesmo modo que a leitura e o contato com textos autênticos era estimulada, também valorizou-se de forma significativa as produções orais e escritas dos alunos. Como nos lembra Dany-Robert Dufour em *A arte de reduzir as cabeças*, a “palavra e a escrita estão, pois, ligadas: falar nos provoca a escrever e escrever nos conduz à borda do centro enigmático da linguagem” (DUFOUR, 2003). A escrita e reescrita de textos de gêneros diversos (entrevista, depoimento, apresentação pessoal, etc.) fora marcada tanto por questionamentos em relação à estrutura do gênero trabalhado quanto pela necessidade de autoria dos alunos, sempre tendo em vista um interlocutor que pudesse se somar ao diálogo.

Assim como o produto final variava ao longo do trabalho, os interlocutores não eram sempre os mesmos. Para a apresentação na Feira Cultural do PPE, havia o contato com o público de outras turmas do PPE e estudantes que se encontravam no Instituto de Letras. Para o depoimento musical, leitores do jornal Conexão PPE onde os textos seriam publicados; e para os comentários sobre fotografias, os próprios colegas e professores da turma, em um ambiente que poderíamos considerar mais “íntimo”, afinal todos se conheciam e interagem confortavelmente entre si.

Nesse intuito, todas as tarefas eram desenvolvidas com textos autênticos que circulam no nosso dia a dia, o que oportunizou a reflexão sobre a língua em contextos que eles estão ambientados a ver e usar a língua, além de propiciar a ampliação de espaços utilizados pelos educandos nas



suas práticas sociais. Por isso, como ressaltado anteriormente na seção de Planejamento Didático, trabalhamos com a pedagogia de projetos, visto que “possibilita despertar no aluno as habilidades de estabelecer conexões entre as informações, interligar conteúdos, usar o senso crítico, através de propostas flexíveis e ligadas à realidade do grupo” (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Ao estabelecer conexões entre as informações, os educandos aprenderam uns com os outros, tornando significativo esse processo em comum que todos tiveram. Ademais, ao termos trabalhado com projetos que estimulavam a troca e a construção com o outro, recebendo um *feedback* de suas produções com os colegas ou criando juntos (em duplas ou grande grupo), criava-se uma real aprendizagem em situações significativas para eles e para nós. Tornar significativo o trabalho acabou por ser uma consequência do implicamento de todos. Havia a sequência elaborada por nós nas Unidades Didáticas que permitiam uma organização do tempo e das aulas, mas o que de fato conduzia o projeto eram as produções dos alunos que estavam apoiadas nesses três principais produtos finais.

Após a introdução ao tema geral, à vontade de falar sobre seu país e sobre si, toda Unidade Didática 1 serviu como referência para organizar a apresentação na Feira Cultural. A partir dela foram construídas etapas: I - finalização das pesquisas e seleção de informações; II - escrita dos textos; III - escolha de suporte e produção; IV - acréscimo de outros elementos ao texto; V - ensaio geral. As apresentações aconteceram na sexta-feira, dia 23 de junho, no Solarium do Instituto de Letras. Os temas trabalhados abrangeram aspectos diferentes de cada país, desde vestimenta, festas regionais, culinária, música, até religião, formação histórica e segmentação étnica. De modo geral, os suportes escolhidos estavam adaptados aos temas, de acordo com a necessidade do estudante, como em forma de cartaz, apresentação *powerpoint*, visualização de imagens e vídeos no projetor, exposição de objetos e prática de danças.

Figura 1 - Alunos do Intensivo PEC-G antes de começar a Feira Cultural do PPE



Fontes: Arquivo pessoal



Figura 2 - Público presente no Solarium



Fontes: Arquivo pessoal

As apresentações nos surpreenderam positivamente de diversas formas. Começando pelo envolvimento dos estudantes, com cartazes bem elaborados e textos significativos, além do porte de trajes tradicionais de seus países. Todos haviam preparado a apresentação oral a partir de textos escritos que nos haviam enviado para correção por e-mail. Nenhum, dos 13 alunos, deixou de enviar sua proposta. No entanto, o aspecto mais interessante foi perceber o desenvolvimento oral que tinham ao expor para o público presente seus temas. Alunos que se manifestavam pouco em aula, por exemplo, estavam totalmente entretidos repetindo sua explicação para cada novo ouvinte que surgia. A cumplicidade entre eles também foi notória, percebida pelos constantes elogios que faziam uns aos outros e mesmo na ação de fotografar entre eles os trabalhos que consideravam bonitos. A satisfação em apresentar temas que lhes eram caros, fica evidente, por exemplo, no comentário das avaliações sobre a apresentação na feira:



Figura 3 - Avaliação anônima

Oppe AVALIAÇÃO Feira Cultural PPE
Apresentação Intensivo PEC-G, sexta-feira 23/06

1. O que você achou:
 a) do lugar da apresentação (Solarium)?
 Lugar foi adequado
 b) do horário da apresentação (10h15 - 12h00)?
 Horário foi suficiente

2. Sobre a sua apresentação:
 a) qual foi a sua maior dificuldade?
 Minha maior dificuldade foi de iniciar a conversa
 b) o que você gostou mais de fazer?
 Eu gostei de responder as perguntas

3. Sobre as apresentações dos colegas:
 a) você aprendeu algo novo? O quê?
 Eu aprendi mais sobre etnia do Congo

4. Sobre a organização do evento:
 a) como poderia ser melhor?
 Acho que deve ter outros computadores para mostrar
 e vídeos
 b) como você avalia a participação dos professores?
 Participação bem legal

5. De modo geral, a experiência de apresentar foi...
 a experiência foi legal não sei que eu podia falar assim ou surpreender eu mesmo

6. Críticas e/ou sugestões para uma próxima edição:
 Uma próxima edição mais propaganda

Fontes: Arquivo pessoal

Figura 3.1 - Avaliação anônima

Oppe AVALIAÇÃO Feira Cultural PPE
Apresentação Intensivo PEC-G, sexta-feira 23/06

1. O que você achou:
 a) do lugar da apresentação (Solarium)?
 Foi boa mas mais ou menos muito grande.
 b) do horário da apresentação (10h15 - 12h00)?
 Foi suficiente

2. Sobre a sua apresentação:
 a) qual foi a sua maior dificuldade?
 Para entender perguntas as vezes.
 b) o que você gostou mais de fazer?
 Para falar sobre meu assunto durante da apresentação.

3. Sobre as apresentações dos colegas:
 a) você aprendeu algo novo? O quê?
 Sim, eu aprendi sobre as comidas e religiões de países diferentes

4. Sobre a organização do evento:
 a) como poderia ser melhor?
 Mais tempo para preparar.
 b) como você avalia a participação dos professores?
 Eles foram muito prestativos.

5. De modo geral, a experiência de apresentar foi...
 Muito boa! Eu gosto de falar sobre meu país às outras pessoas.

6. Críticas e/ou sugestões para uma próxima edição:
 Para preparar mais cedo.

Fontes: Arquivo pessoal



A Unidade Didática 2, por sua vez, procurou trabalhar não apenas uma exposição sobre o país, como também a relação do estudante com o objeto comentado. Nesse caso, a intenção era de escrever e falar sobre músicas e gostos musicais tendo como elemento desencadeador um trecho da biografia do cantor Gilberto Gil que evidenciava sua relação íntima com as músicas que escutava. No final do sexto encontro cada estudante enviou por e-mail um *link* para a canção que gostaria de compartilhar com os colegas, escrevendo um pequeno depoimento que apresentasse a canção - título, cantor, gênero - e que respondesse a pergunta “por que essa canção é especial para mim?”.

A maioria das canções escolhidas se enquadravam no gênero gospel, música tradicional do país e outras com ritmos variados, como reggae e rap. Para dar conta dessa pluralidade musical realizamos a sétima aula em que, sentados em círculo no chão, cada um falava sobre sua canção e em seguida, em grande grupo, ouvíamos um trecho de um minuto de sua música. Por vezes a canção era acompanhada pelo videoclipe no *youtube*. A dinâmica suscitou uma interação com questões que não haviam sido abordadas nas falas, demonstrando a curiosidade do grupo em relação ao material trazido pelos colegas. Também era comum a tradução de trechos das canções para explicar, em português, qual era a mensagem envolvida. Visto que os alunos eram falantes de línguas diferentes entre si, a maioria com domínio do francês e inglês.

Todos esses comentários serviram como acréscimos para a reescrita final do depoimento musical para o jornal. Cabe ressaltar que no primeiro momento de reescrita foram trocados entre os alunos os textos autorais para serem analisados e comentados entre eles, antes de repassarem para os professores.

Figura 4 - Depoimento musical de um aluno

instrumentos de países diferentes para compor essa música muito única no mundo. Por exemplo, os cantores Benjai e Kes The Band têm uma canção que mostra uma definição da Soca. As músicas deles são exemplos de expressão pessoal. A canção de Benjai, chamada **Tini** (uma abreviação de Trindade), é bem patriótica, mostrando todas as coisas que a gente gosta sobre nós. Por outro lado, a canção do Kes The Band, chamada **Wotless** mostra a personalidade e a alma da gente.

Para mim, eu gosto de escutar Soca porque é uma maneira de lembrar minha identidade e olhar a gente do meu país e de outros países unidos, especialmente em tempo de racismo e crescente afastamento. » Stefon

Gye no di, de Esther Smith

« Esther Smith é uma cantora de Gana, ela canta gospel. Eu gosto muito de **Gye no di**, a música dela. Esse tipo de música diz que é para acreditar em Deus e nunca desistir dele. Também se você chamar Deus quando estiver com necessidade, ele vai responder e dizer o que está escondido em sua vida, porque ele vê o que nós não podemos ver em vida.

Eu escolhi essa música porque isso me encoraja a nunca desistir da vida enquanto eu depender de Deus. A cantora também é importante para mim, porque eu gosto da voz dela e ela dá conselhos em suas músicas. » Benjamin



No aspecto da autoria que esteve presente até aqui chegamos a um dos pontos essenciais do trabalho com projetos: a vontade e a necessidade de compartilhar sua visão de mundo com os demais colegas e com a comunidade. Ou seja, cada parte do processo de aprendizagem explorava um elemento provocador para incentivar a produção dos alunos falando *sobre si*, sobre seu universo e suas vivências. Eles tinham muito que dizer, queriam mostrar como se sentiam no novo contexto, em Porto Alegre, na UFRGS, e também explicar toda bagagem que traziam: aspectos culturais de seus países e também características pessoais. Esse foi o ponto crucial para tornar a reflexão sobre língua adicional, de fato, significativa e verdadeira.

Lembremos que a maior dificuldade de alguém para escrever está justamente em *ter o que dizer*. Ou seja, não se fala ou não se escreve bem quando não se tem o que dizer, o que fundamenta, sem sombra de dúvida, todo esse empenho para ampliar o repertório de dados e informações. (ANTUNES, 2007)

Com a finalidade dos estudantes reconhecerem a si mesmos como sujeitos envolvidos afetivamente com língua e em suas variações, a Unidade Didática 3 partiu da relação com as músicas para chegar nas fotografias como veículos de memória e afeto. Após um trabalho com a canção *Os segundos*, da banda gaúcha Cidadão Quem, os alunos foram convidados a refletirem sobre o tempo que passou, no sentido expresso pela letra da canção “foi pouco tempo mas valeu, vivi cada segundo”. Com origem nesse ponto chegamos ao trabalho com as fotografias de momentos importantes, muitos deles relacionados à família e aos amigos, como visualizamos na abertura da novela *Em família*, de 2014. Cada aluno teve de escolher duas fotografias de sua bagagem afetiva para apresentar aos colegas, inicialmente provocados com um jogo de adivinhações sobre a imagem que estava sendo mostrada no projetor, para então ouvir o relato pessoal.

Buscando falar de emoções, espaços e pessoas, os aspectos gramaticais da língua portuguesa manifestaram-se novamente como, por exemplo, na conjugação no pretérito perfeito do indicativo e na necessidade em usar adjetivos. Além disso, explorou-se o aspecto contemporâneo do texto com fotografias, as legendas que encontramos nas redes sociais. Tiveram, portanto que criar legendas para suas fotos a partir de modelos de sites de legendas para *facebook*, *twitter* e *tumblr*.

Esse mesmo modelo foi adotado para a décima aula, o último encontro, em que todos os alunos circulavam pela sala de aula e escreviam legendas para cinco fotografias da turma escolhidas por nós e distribuídas em mesas dispersas. Elas serviram como princípio da atividade de conclusão, envolvendo uma retrospectiva dos trabalhos feitos. Não apenas alvejando a uma visualização de todo projeto produzido, incentivamos um novo contato com os trabalhos que nos entregaram durante os dez encontros. Os alunos foram convidados a organizar suas produções, encontrar uma ordem e agrupá-las com as outras criações dos colegas sob forma de um varal suspenso na sala. Foi uma nova maneira de olhar e tocar nas histórias contadas desde o primeiro dia do projeto. O conjunto, em si, simboliza uma nova história que poderia ser considerado como nosso projeto. E entendendo o *nosso* como uma criação conjunta entre alunos e professores, ficou a cargo deles, como última atividade,



criar um nome que designe tudo que construímos, o nome do projeto. Após discussão e votação, nos informaram que seria *Múltiplas Culturas Intensivo Pec-G 2017*.

Figura 5 - Legendas para fotos da turma

"União faz a força"
Vocês são importantes para mim
a paixão dos estudos no um grupo
Minha vida é cheio com melhores amigos
"momentos com amigos"

O momento de Alegria.

Minha segunda família



Amor verdadeiro

Boa dia não vai esquecer
"A união traz grandeza."
"Uma família grande"
"Sorrisos, alegria estavam presente nesse dia"

"Palavras não pode descrever"

Fontes: Arquivo pessoal



Figura 6 - Conclusão do projeto e “batizado”



Fontes: Arquivo pessoal

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A palavra e seu universo simbólico estão interligados de maneira tão efetiva que, como diz Dufour, “transmitir uma narrativa é, com efeito, transmitir conteúdos, crenças, nomes próprios, genealogias, ritos, obrigações, saberes, relações sociais... mas é também e antes de tudo transmitir o dom da palavra” (DUFOUR, 2003). Isto é, partindo da autoria e da visão crítica dos alunos, assim como de suas referências pessoais e culturais contrastadas com aquelas encontradas no novo contexto, origina-se uma necessidade para o uso da língua de forma reflexiva. A mensagem quer ser ouvida e produzida da maneira mais coerente e clara possível, dentro dos sistemas sustentados pela língua portuguesa. No universo da linguagem, o texto torna-se a prioridade e ocupa o centro de nossas atenções em sala de aula. De forma ainda mais expressiva podemos dizer que, como salienta Irlandé Antunes, o texto é a única forma de usar a língua:

O texto não é a forma prioritária de usar a língua. É a **única forma**. A *forma necessária*. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem. Sua exploração em sala de aula tem outras razões que deixar as aulas menos monótonas e mais motivadoras. Tudo o que nos deve interessar no estudo da língua culmina com a exploração das atividades textuais e discursivas.(ANTUNES, 2007)

Por fim, todo trabalho com a língua portuguesa a partir dos temas culturais e sociais, brasileiros e estrangeiros, trouxe para o projeto dois resultados que responderam com sucesso aos encaminhamentos conduzidos em sala de aula: os alunos participavam ativamente em língua portuguesa das discussões propostas, exibindo um olhar investigativo e crítico sobre textos e



discursos, assim como se posicionaram como sujeitos autores em língua portuguesa. Estavam, portanto, incluídos dentro do universo da palavra, assim como da cultura e da sociedade onde se encontram. Já que, “de fato, se queremos promover a inclusão social de nossos alunos, nada mais urgente do que incluí-los no mundo da leitura, da escrita, da análise, da reflexão crítica e criadora; da posse da palavra, enfim! (ANTUNES, 2007)”. Acreditamos que, com esse projeto, barreiras linguísticas, sociais e culturais foram diluídas, em maior ou menor escala, possibilitando uma experiência tão desafiadora quanto produtiva. Uma experiência de inserção, descoberta, criação e posicionamento. Uma experiência de aprendizagem para todos nós que nos motivará a pensar, cada vez mais, em pedagogia de projetos e na formação não apenas de um aluno em língua portuguesa, mas como sujeito de fato.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DUFOUR, Dany-Robert. Tradução de FELGUEIRAS, Sandra Regina. *A Arte de reduzir cabeças: sobre a nossa servidão na sociedade ultraliberal*. São Paulo: Companhia de Freud, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas*. Belo Horizonte, MG, 2004.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Porto Alegre, RS, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês*. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, Luciene; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Leitura e Autoria: Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.



RESSIGNIFICANDO A AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: RELATO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Kaiane Mendel¹

INTRODUÇÃO

O projeto de aprendizagem que se constitui como objeto deste relato de experiência foi realizado ao longo do segundo semestre de 2016, sendo fruto de uma prática docente curricular do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mais especificamente da disciplina de Estágio de Docência em Português I. Considerando-se minha experiência prévia de atuação no subprojeto Língua Portuguesa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da universidade, optei por, nessa ocasião, desenvolver um projeto de ensino em um contexto diferente da Educação Básica, o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE/UFRGS), onde atuei como professora de Português como Língua Adicional (PLA)².

De modo a relatar tal experiência, primeiramente indico alguns pressupostos teóricos que embasaram a minha prática; em seguida, apresento o contexto de ensino para o qual o projeto foi delineado; na terceira seção, descrevo brevemente o planejamento do projeto de aprendizagem; na seção seguinte, narro os pontos mais marcantes de cada aula; por fim, na quinta e última seção, apresento alguns aprendizados decorrentes dessa experiência. Nas considerações finais, exponho a reflexão sobre a prática docente de língua portuguesa, pensando em como a atuação no ensino de Português como Língua Adicional ressignifica o olhar do professor perante a sua própria língua materna.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

No Brasil, não existem parâmetros oficiais orientadores do ensino de PLA (SCHOFFEN & MARTINS, 2016). Apesar dessa lacuna no que tange aos documentos oficiais, um importante orientador da área tem sido o Exame Celpe-Bras³, o qual acaba gerando efeitos retroativos no ensino. Felizmente, as concepções teóricas subjacentes ao Exame em muito se aproximam ao que é proposto nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) (PCNs), principal âncora no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa no contexto escolar. Enquanto o Exame Celpe-Bras avalia proficiência a partir

1 Mestranda em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e licenciada em Letras pela mesma instituição, com ênfase nas línguas portuguesa e inglesa e suas respectivas literaturas. (kaiane.mendel@hotmail.com)

2 O uso do termo “língua adicional”, ao invés de “língua estrangeira” ou “segunda língua”, vai ao encontro das ideias apresentadas em Schlatter e Garcez (2009), que entendem o aprendizado de uma língua como uma “adição” às outras línguas já utilizadas pelo sujeito.

3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, é o único exame de proficiência em português reconhecido pelo Ministério da Educação. Mais informações em <http://portal.inep.gov.br/celpebras>.



de tarefas integradas de compreensão e produção de textos, os PCNs colocam que “O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento lingüístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem.” (BRASIL, 1998, p. 22), isto é, os textos das diferentes esferas em que o sujeito atua. Nesse sentido, o texto se constitui como objeto central da aula de língua portuguesa, seja ela ensinada como língua materna ou como língua adicional.

Fundamentado em uma concepção teórica que entende o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2010), organizado por gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), o PPE/UFRGS segue uma progressão curricular elaborada a partir das orientações apresentadas pelos PCNs e pelos *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul* (2009). A proposta de Kraemer (2012), que apresenta projetos de aprendizagem (BARBOSA, 2004; HERNANDEZ, 2004; VIERA; MENDES, 2004) organizados por temáticas e gêneros do discurso, reitera a ideia de aprendizagem em espiral trazida pelos PCNs e retomada nos *Referenciais*, uma vez que “a aprendizagem vai avançando num movimento contínuo (...)” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 98).

Assim como a aprendizagem é um processo, também a proficiência não é algo absoluto, mas que vai sendo construída. Como colocado por Schoffen (2009, p. 121), “proficiência é a capacidade de usar a língua para cumprir os propósitos comunicativos em determinados contextos de produção e com determinados interlocutores”. A elaboração de um projeto de aprendizagem, portanto, precisa ter como objetivo tornar o aluno *proficiente para* usar a língua em determinada situação comunicativa, no aqui e agora. Em outras palavras, é papel da aula de língua promover o letramento para ampliar as oportunidades de participação em práticas sociais (SCHLATTER, 2009; SIMÕES, 2012).

2. CONTEXTO DE ENSINO

2.1 O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS

O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS⁴ é um programa de extensão criado em 1993, que oferece cursos de PLA tanto para estrangeiros da comunidade universitária quanto do público externo. Além disso, o programa dispõe de cursos de formação de professores da área, desenvolve pesquisa e material didático para PLA e promove intercâmbios com instituições de ensino nacionais e internacionais. Ao configurar-se como um curso de línguas, o PPE/UFRGS oferece mais de 30 cursos por semestre, organizados em turmas que vão de 5 a 15 alunos. Ao ingressar no Programa, o aluno é submetido a um teste de nivelamento a partir do qual se verifica o nível mais adequado para ele, uma vez que os cursos são divididos em Básico I, Básico II, Português para Falantes de Espanhol, Intermediário I, Intermediário II e Avançado. Os professores que ministram tais cursos são alunos de graduação ou pós-graduação em Letras da universidade; dessa forma, encontram-se em contínuo processo de formação.

4 Veja mais sobre o PPE/UFRGS em <http://www.ufrgs.br/ppe>.



Posto a concepção teórica que guia o trabalho do PPE/UFRGS, além de oferecer cursos com tarefas e projetos de aprendizagem elaborados pelos próprios professores, o Programa possui diferentes espaços para a publicização dos produtos finais desenvolvidos ao longo do semestre. Um deles é a publicação *Conexão PPE*⁵, que possui edição tanto impressa quanto online e divulga diversos materiais produzidos pelos alunos, principalmente no curso Leitura e Produção de Texto Jornalístico. Além do jornal, o PPE organiza semestralmente a *Feira Cultural*, que funciona como um evento de divulgação do trabalho realizado pelos alunos e também como um momento de troca cultural entre os alunos, os professores, e a comunidade universitária em geral.

2.2 O curso

A prática aqui relatada foi realizada no curso Leitura e Produção de Texto III, o qual possui 60 horas/aula e é cursado por alunos que se encontram no nível Intermediário I. A metodologia do curso envolve a leitura, escrita e reescrita de textos de diferentes gêneros discursivos. Como há espaço de uma semana entre uma aula e outra, as produções na maioria das vezes acontecem como tarefa extraclasse. Em relação à reescrita, os alunos podem realizá-la quantas vezes julgarem necessário, até adequarem o seu texto à proposta da tarefa. Dessa forma, verifica-se que as práticas pedagógicas previstas para o curso em muito se aproximam daquelas elencadas nos documentos oficiais que abordam o ensino de língua portuguesa, tais como os PCNs e os *Referenciais*.

3. O PROJETO DE APRENDIZAGEM

Anteriormente à elaboração e aplicação do projeto de aprendizagem, realizou-se uma enquete com os alunos para verificar os assuntos de maior interesse de cada um. De modo geral, muitos apontaram questões culturais brasileiras, mas, a partir da sugestão de uma aluna, que tinha interesse sobre os usos do português para fazer negócios no Brasil, a turma entrou em um consenso sobre a temática. Uma vez que o grupo era constituído por jovens e adultos que buscavam trabalho no Brasil ou precisavam da língua portuguesa para trabalhar nos seus países, a turma optou por um projeto de aprendizagem que abordasse o mercado de trabalho brasileiro. A temática definida conjuntamente pelos participantes (alunos e professora), além de fazer sentido com as necessidades daquele grupo de estudantes, é justificada no contexto do curso de Leitura e Produção de Texto III. Apesar dos materiais didáticos do curso não abordarem o mundo do trabalho, verificou-se que essa é uma das temáticas previstas para os cursos do PPE/UFRGS na proposta de Kraemer (2012), além de ser uma das temáticas mais recorrentes nas tarefas do Exame Celpe-Bras, teste de proficiência no qual muitos dos alunos da turma visavam à aprovação.

Dessa forma, elaborou-se o projeto de aprendizagem de modo a trabalhar diferentes gêneros discursivos relevantes para tal esfera de atuação humana, ou seja, o mercado de trabalho. O produto final desenvolvido ao longo do projeto previa a publicização na VII edição da *Feira Cultural do PPE*.

⁵ Veja mais sobre o *Conexão PPE* em <https://jornaldoppe.wordpress.com/>.



No quadro a seguir, são apresentadas as principais informações relativas ao projeto de aprendizagem desenvolvido:

Título		Mercado de trabalho: olhares sobre o Brasil e o mundo	
Tema e problematização		Mundo do trabalho: como inserir-se no mercado de trabalho brasileiro em meio à crise?	
Produto final projetado	Interlocução	Estrangeiros e brasileiros interessados em ingressar no mercado de trabalho Público da <i>Feira Cultural do PPE</i>	
	Propósito	Apresentar um panorama sobre a situação do mercado de trabalho brasileiro ou do país do aluno	
	Conteúdo temático	Mercado de trabalho	
	Formato	1. Dicas 2. Apresentação oral	
	Suporte	1. Panfleto 2. Slides em powerpoint	
Gêneros do discurso estruturantes (textos para leitura e escrita)		LEITURA	
Verbetes Infográfico Notícia Perfil de site de emprego Anúncio de emprego Canção		Trailer Reportagem Relato Panfleto Slides	Texto para pauta Perfil Carta de apresentação Relato Panfleto Slides
		ESCRITA	

4. PRÁTICA DOCENTE: O PROJETO NA SALA DE AULA

4.1 Minorias no mercado de trabalho brasileiro

Na aula que antecedeu o início do projeto de aprendizagem, a temática trabalhada foi esportes no Brasil, focalizando-se principalmente a diferença salarial e de valorização entre atletas homens e mulheres. Dessa forma, a primeira aula do projeto visou fazer conexões com a aula anterior, uma vez que, ao discutir minorias no mercado de trabalho brasileiro, incluíram-se, além de mulheres, negros, deficientes, idosos e LGBTI. Pelos exemplos trazidos pelos alunos, vimos que o preconceito sofrido por esses grupos no Brasil também existe no mercado de trabalho de diversos países. Além disso, foi interessante perceber algumas diferenças culturais, tais como a variação de estereótipos: uma “profissão feminina” em um país pode ser “profissão masculina” em outro. Como nessa aula realizou-se a leitura de infográficos, que incluíam linguagem verbal e não-verbal, os alunos não apresentaram maiores dificuldades. Entretanto, algumas expressões vocabulares tais como “terceira idade” exigiram atenção especial. Nessa aula, a tarefa de produção textual consistiu em os alunos, ao se colocarem como funcionários de uma empresa que quer incentivar a contratação de idosos, escreverem um texto para subsidiar essa discussão.



4.2 Bicos: a profissão do momento

A segunda aula centrou-se na leitura e discussão sobre a manchete da notícia *Professores e garçons estão entre os bicos mais buscados*⁶, traçando diferenças entre o conceito de “bicos” e de “empregos”. Primeiramente, os alunos tiveram contato apenas com a manchete; nesse momento, houve bastante confusão acerca do significado da expressão “bico”. Apenas com a leitura da notícia na íntegra e explicação da professora os alunos resolveram essa questão de vocabulário, demonstrando surpresa com tal sentido da palavra. Ainda, ao serem questionados sobre uma possível reação de garçons e professores a partir da leitura da notícia, percebi que poucos alunos tinham conhecimento acerca da falta de valorização da carreira docente no Brasil, o que demandou uma discussão que não estava prevista inicialmente.

Nessa aula, também pude perceber a importância de oportunizar aos alunos trazerem suas experiências de mundo para a aula. Além de uma breve tarefa sobre perfis profissionais do site Bicos.com, trabalhou-se o gênero carta de apresentação. De modo geral, os alunos demonstraram ótimo conhecimento prévio do gênero, o que pude comprovar na tarefa de produção. Em casa, cada aluno deveria escrever uma carta de apresentação para se candidatar a uma vaga de emprego de sua preferência. Além da carta, pedi que os alunos me enviassem o *link* da vaga de emprego escolhida por eles. Nesse sentido, pude avaliar os textos não como mera corretora, mas de modo mais próximo ao que faria uma empregadora, isto é, a tarefa tornou-se mais fiel à situação comunicativa.

4.3 Trabalho doméstico

Ainda que nenhum dos alunos estivesse inserido no contexto de trabalho doméstico, considerei importante dedicar uma aula para dar visibilidade a essa considerável parcela do mercado de trabalho brasileiro. A tarefa que abriu a aula consistia na análise de imagens representativas de diferentes realidades brasileiras. Ao serem questionados sobre a sua realidade, entretanto, alguns alunos falaram sobre divisão do trabalho doméstico e até mesmo sobre protagonismo masculino. Na maior parte dos lares, entretanto, era central a figura feminina, seja a da mãe ou a da empregada doméstica.

De modo a trazer para a aula elementos culturais brasileiros, realizamos a audição de uma canção⁷ das *Empreguetes*, grupo fictício da telenovela *Cheias de Charme*. O termo “empreguete” causou estranhamento por parte dos alunos, o que foi resolvido com a leitura do texto *Chegou a hora das empreguetes*, o qual também foi objeto de tarefa em uma das edições do Exame Celpe Bras⁸. Ainda na terceira aula, realizou-se uma breve discussão acerca do trailer do filme *Que horas ela volta?*⁹, além da leitura de um texto sobre a página do Facebook *Eu empregada doméstica*¹⁰. Como produção

6 Fonte: <http://www.readmetro.com/en/brazil/metro-campinas/20160530/>.

7 Disponível em: <https://www.letras.mus.br/empreguetes/vida-de-empreguete/>.

8 Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2012_2.

9 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Dffs46VCJ_g.

10 Veja mais sobre a página em <https://www.facebook.com/euempregadadomestica/>.



textual, os alunos deveriam escrever um relato sobre alguma situação abusiva no trabalho doméstico que vivida ou presenciada por eles, para ser postado na página *Eu Empregada Doméstica*. Pensando que talvez nem todos os alunos tivessem tal experiência para narrar, sugeri que assistissem a alguns capítulos da telenovela ou do filme abordados em aula, de modo que pudessem relatar as experiências das personagens empregadas domésticas. De fato, quando recebi os textos pude constatar que vários alunos escreveram sobre as personagens fictícias.

4.4 Estrangeiros que trabalham no Brasil

Como tarefa de casa, os alunos foram solicitados a conversar com um estrangeiro que trabalha no Brasil. Dessa forma, ainda que a aula partisse da leitura de uma reportagem¹¹ com uma experiência positiva, a maioria dos alunos reportou dificuldades suas ou de conhecidos no que tange à inserção no mercado de trabalho brasileiro. De modo geral, em frente à crise brasileira, eles acreditam que um estrangeiro só tem vantagem competitiva quando a vaga requer conhecimentos da língua e/ou cultura de seu país. Como atividade de reflexão linguística, trabalhamos algumas marcas de oralidade trazidas pelo texto. As diferenças entre produção escrita e produção oral também foram pauta da última tarefa da aula, que consistia na leitura do texto *O que os estrangeiros pensam sobre trabalhar no Brasil*¹². Cada aluno ficou responsável por ler o pensamento de apenas um estrangeiro e reportá-lo para os colegas, além de dizer se concordava ou não.

4.5 Mercado de trabalho: o que eu tenho a dizer sobre isso?

A quinta aula foi voltada ao desenvolvimento do produto final do projeto. Para isso, realizou-se uma tarefa de leitura de panfletos, de modo a pensar o que é necessário e o que se deve evitar nesse gênero. Além disso, fez-se uma breve reflexão sobre os usos do imperativo, de modo que fosse possível a elaboração conjunta de um panfleto da turma com dicas sobre o mercado de trabalho. Somado a esse produto, os alunos também vinham realizando, paralelamente às aulas, uma pesquisa sobre algum aspecto do mercado de trabalho - brasileiro ou do país de origem - que fosse do interesse de cada um. Nessa aula, expus slides utilizados por alunos em uma edição anterior da *Feira Cultural do PPE*, bem como forneci orientações sobre o gênero apresentação oral. Desse modo, o tempo restante da aula foi dedicado à elaboração de slides por parte dos alunos, que se organizaram em grupos ou individualmente de acordo com o assunto pesquisado.

4.6 Preparação para a Feira do PPE

Nessa aula, além de realizar alguns ajustes no panfleto com base na opinião dos alunos, revisei os slides dos grupos à medida que finalizavam. Ainda, pedi que cada grupo apresentasse o trabalho que havia preparado, de modo que a turma pudesse contribuir com sugestões. Como vários alunos

11 Fonte: <http://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2016/10/aulas-de-frances-com-imigrantes-em-porto-alegre-incentivam-troca-cultural.html>.

12 Adaptado de: <http://exame.abril.com.br/carreira/o-que-13-estrangeiros-pensam-sobre-trabalhar-no-brasil/>.



ainda não haviam participado da *Feira Cultural do PPE*, foi preciso discutir como seria esse evento e o modo como eles deveriam - ou não - interagir com a plateia presente.

4.7 Publicização do produto final

Como parte da programação da *VII Feira Cultural do PPE*, os alunos da turma apresentaram a atração *Mercado de trabalho: olhares sobre o Brasil e o mundo*. Na ocasião, estavam presentes alunos de diferentes níveis, tais como Básico II e Avançado. Os alunos de Leitura e Produção de Texto III distribuíram os panfletos e apresentaram seus trabalhos por cerca de uma hora. Os panfletos que sobraram foram colocados à disposição dos demais alunos do PPE/UFRGS na secretaria do Programa. Em relação à participação na Feira do PPE, os alunos produziram um relato sobre os trabalhos apresentados e assistidos por eles. A partir dos textos, pude perceber que, na visão deles, a experiência foi bastante positiva.

5. APRENDIZADOS SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM PLA

Considerando-se minhas experiências prévias de docência, o projeto de aprendizagem desenvolvido me proporcionou algumas reflexões acerca das similaridades e diferenças nos processos de ensino-aprendizagem de português como língua materna e como língua adicional. Ainda que realizasse tarefas de pré-leitura envolvendo vocabulário, percebi que esse trabalho é muito mais extensivo na sala de aula de PLA do que seria em uma aula de português no contexto escolar brasileiro. Nesse sentido, não apenas eu pude ensinar novas palavras para os alunos, mas também eles me ensinaram, uma vez que vários tinham vasta experiência com a variedade europeia do português.

As diferenças entre a minha experiência de vida e a dos alunos exigiu algumas adaptações nas minhas atitudes como professora, desde um cuidado com gírias e expressões de caráter mais informal - quando as utilizava, precisava explicá-las - até a letra com a qual escrevia no quadro - os alunos orientais, principalmente, tinham bastante dificuldade de compreensão da letra cursiva, então optei por privilegiar o uso da letra de forma. Além disso, foi preciso relativizar questões culturais, entendendo que as experiências pessoais de cada um poderiam ser muito diferentes. Assim, procurei fornecer na aula todos os subsídios necessários para as tarefas, tais como a indicação de experiências fictícias para o relato solicitado na terceira aula.

Advindos de processos de escolarização e de culturas de aprendizagem totalmente distintos, os alunos não estavam habituados à realização de projetos de aprendizagem. Apesar disso, posso dizer que houve engajamento por parte dos alunos. Mesmo os mais tímidos e/ou com mais dificuldades participaram das aulas, assim como fizeram as tarefas de produção textual solicitadas. A publicização do produto final gerou certa insegurança nos alunos, uma vez que essa não era uma prática comum para eles. Ao relatar que “prefiro esta maneira para apresentar o resultado de aprendizagem do que a prova no fim do semestre”, todavia, uma das alunas reiterou o potencial da realização de projetos de aprendizagem na aula de língua portuguesa.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A área de Português como Língua Adicional é relativamente recente no Brasil. Nesse sentido, um profissional licenciado para dar aula de português entende, na maioria das vezes, a escola como seu principal campo de atuação, onde atua, portanto, como professor de língua materna. Um professor de língua adicional tal como inglês ou espanhol, por sua vez, em algum momento da vida passou pelo processo de aprendizado da língua que ensina. O professor de Português como Língua Adicional, por outro lado, se depara com um contexto diferenciado, uma vez que precisa ressignificar a sua própria língua a partir do olhar do outro.

Em um contexto tão plural quanto o em que atuei, é preciso saber interagir com tudo aquilo que o aluno tem para contribuir, de modo a valorizar sua participação e alcançar o engajamento almejado nos projetos de aprendizagem. Enquanto ensinava língua portuguesa, pude aprender sobre os modos de vida de diversos lugares do mundo, o que também me fez desnaturalizar a minha própria cultura. Nesse sentido, a preocupação com o outro pode - e deve - ser deslocada também para o ensino de língua materna, na medida em que o respeito para com a realidade do aluno é indispensável para sua inserção em outras formas de participação no mundo por meio da língua.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. Por que voltamos a falar e a trabalhar com a Pedagogia e Projetos? *Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, p. 8-13. 2004.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em 30/05/2016.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, n. 9, p. 49-71, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas. *Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, p. 2-7. 2004.
- KRAEMER, F. F. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.
- RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Educação do Estado. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Volume I. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp?ACAO=acao1> Acesso em: 27 maio 2016.
- SCHLATTER, M. *O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento*. Calidoscópico, São Leopoldo, v. 7, n. 1, p. 11-23, 2009.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais Curriculares do Rio*



Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. Secretaria de Estado da Educação. v. 1. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172.

_____. *Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês.* Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.* Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. *Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira.* ReVEL, v. 14, n. 26, 2016. [www.revel.inf.br].

SIMÕES, L. J. RAMOS, J. W.; MARCHI, D.; FILIPOUSKI, A. M. *Leitura e Autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura.* Erechim: Edelbra; 2012.

VIEIRA, L. H. A. e MENDES, V. Os projetos de trabalho: um espaço para viver a diversidade e a democracia na escola. *Projeto – Revista de Educação: Projetos de trabalho*, v. 3, n. 4, p. 25-29. 2004.



UM OUTRO OLHAR SOBRE PORTO ALEGRE: UM PROJETO DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Juliana Beust¹

Thamis Larissa Silveira²

1. Introdução

O Programa de Português para Estrangeiros (PPE) é um projeto de extensão criado em 1993 pela professora Dra. Margarete Schlatter e atualmente coordenado pela professora Dra. Gabriela Bulla. Tem como objetivo promover a formação continuada de professores de Português como Língua Adicional (PLA) e contribuir para a difusão e o aprimoramento do ensino de PLA e da pesquisa na área. É importante salientar que preferimos usar o termo “língua adicional”, e não língua estrangeira, porque a língua em foco não pode ser considerada “estranha” aos alunos, existe a possibilidade de eles já terem tido acesso a essa língua por outros meios (como filmes, jogos, música); além disso, os alunos irão se apropriar dessa língua, que será uma adição ao seu repertório, e não algo estrangeiro (SCHLATTER e GARCEZ, 2009).

O programa recebe estrangeiros do mundo todo, que passam a morar em Porto Alegre em ambiente de total imersão na língua, em períodos de tempo que variam entre um e cinco semestres (total de módulos oferecidos pelo programa). Os professores são, em sua totalidade, professores-graduandos ou professores-mestrands, que constantemente estão em formação por meio de seminários e estudos em geral.

Os cursos, do básico ao avançado, utilizam materiais didáticos produzidos pelos próprios professores, que, além disso, têm bastante liberdade em sala de aula para produzirem mais materiais e são encorajados a experimentarem abordagens diversas, sempre tentando fugir do método gramatical tradicional.

O projeto em questão parte de uma experiência realizada por duas professoras no primeiro semestre de 2017, que se viram trancadas dentro de uma sala de aula trabalhando a cidade de Porto Alegre, enquanto essa existia livremente ao redor.

2. Os Objetivos do Projeto

Os objetivos do projeto de integração “Um Outro Olhar Sobre Porto Alegre” giram em torno de dois eixos: ultrapassar as paredes da sala de aula e ressaltar a importância da formação extraclasse. Partindo do fato de os alunos estarem trabalhando com a temática “Porto Alegre” em um contexto de imersão e após perguntas advindas de momentos de interações sobre as atividades solicitadas nessa temática, a resposta na maior parte das vezes era negativa em relação a perguntas como: “quais

1 Graduanda do Curso de Letras da UFRGS.

2 Graduanda do Curso de Letras da UFRGS.



bairros de Porto Alegre você conhece?”, “quais bairros ficam perto do seu bairro?” ou “o que você mais gosta no seu bairro?”.

2. Olhe o mapa a seguir e faça as questões:

- a) Localize o seu bairro no mapa. Depois mostre para seu colega.
- b) Quais bairros ficam perto do seu bairro?
- c) Quais outros bairros de Porto Alegre você conhece? Olhe no mapa e mostre para seu colega.
- d) De qual bairro você gosta mais? Por quê?

(Unidade 4 “Viver em Porto Alegre”, Básico 2. Fonte: arquivo pessoal das autoras.)

A resposta se dava de modo negativo, pois a maior parte dos alunos não conhecia outros bairros que não fossem os que eles moravam, o da universidade e uma parte do Centro Histórico. Além desse ponto, o fato de termos como documento orientador os Referenciais Curriculares (RIO GRANDE DO SUL, 2009) nos leva a uma visão de ensino que vai além da educação fundamentada em ensino gramatical para aprender o português, mas de um ensino embasado nas quatro habilidades (escrita, leitura, fala e compreensão oral) e na preocupação de formação de cidadãos. Assim, tais eixos norteadores de execução do nosso trabalho nos levou a constatação de que o melhor jeito de aprender uma língua é com o uso, para isso, nem sempre a sala de aula vai ser o cenário ideal. Por isso, é interessante que os alunos possam interagir não apenas uns com os outros e o professor, mas principalmente com falantes nativos em ambientes não-controlados. Do mesmo modo que se os alunos têm a oportunidade de estar imersos na língua e cultura em questão, não há motivos para não os levar para conhecer lugares históricos ou importantes da cidade. Foi isso o que buscamos realizar, assim como observar como se dá a aprendizagem em outro ambiente que não o tradicional.

3. Pressupostos Teóricos

O projeto pedagógico segue os pressupostos teóricos que regem o ensino no Programa de Português para Estrangeiros. Por isso, ensino e aprendizagem aqui é entendido em uma perspectiva social e situada (GARCEZ, SCHLATTER, 2009), ou seja, todo o material elaborado para ser aplicado em sala de aula tem como objetivo trazer situações do cotidiano e da realidade a qual os estudantes estão imersos, para que através de textos autênticos eles produzam e interajam uns com os outros a fim de que a aprendizagem seja feita conjuntamente.

O ensino por meio de tarefas (BULLA, GARGIULO e SCHLATTER, 2009) e por projetos pedagógicos, tendo a noção de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), possibilita que as ações sejam realizadas em resposta a convites para desempenhar as atividades solicitadas.



4. Metodologia

4.1 Turmas

As turmas que participaram dessa experiência foram Básico II - alunos falantes de línguas variadas, como japonês, inglês, alemão e francês -, Português para Falantes de Espanhol - no semestre em questão, apenas alunos da América Latina - e Intensivo Pré-PEC-G - alunos falantes de inglês e francês do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação, estudantes de países em desenvolvimento que vem ao Brasil estudar português por um ano e então ingressar na universidade. Os três cursos estavam trabalhando o mesmo material: uma unidade didática sobre a cidade de Porto Alegre. Mas por que ver a cidade apenas em fotos na sala de aula se eles podem sair e conhecer? A partir dessa reflexão, e levando em consideração a concepção do uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), nós, professoras das três turmas citadas, organizamos um passeio com o objetivo de integrar os alunos e unir os lugares visitados com o que foi visto em sala de aula.

4.2 Unidade Didática

Apesar de uma aula assim fugir do padrão tradicional de sala de aula, é essencial que os alunos tenham algum tipo de material que sirva como guia para o que eles estão fazendo. Sendo assim, eles receberam uma pequena unidade didática, pensada para englobar os lugares que eles visitaram, incluindo um texto sobre a Praça da Matriz e um texto sobre a Casa de Cultura, e perguntas de leitura e de discussão em grupo, além de outras atividades visando a integração entre eles e também com outros brasileiros.

Como produção final, os alunos deveriam, em casa, escrever um relato contando sobre o passeio que fizeram, demonstrando sua opinião sobre os lugares e as atividades que eles realizaram, fazendo uso do pretérito perfeito.



UM OUTRO OLHAR SOBRE PORTO ALEGRE

Para início de conversa...

- Há quanto tempo você está morando em Porto Alegre? Você já visitou os principais lugares turísticos da cidade? Se sim, qual é o que você mais gosta? Por quê? Se não, por que você ainda não visitou?
- Em Porto Alegre, como em qualquer outra cidade, há lugares que possuem uma história. Vamos ler um pouco da história de alguns pontos turísticos?

Texto 1.

Praça da Matriz



Assim que a capital do Rio Grande do Sul foi transferida de Viamão para Porto Alegre em 1773, a Praça da Matriz passou a ser o centro político, cultural e social da cidade e do estado, pois ali se instalou o poder regional, a Igreja Matriz e casarões residenciais de potentados da época. Além de ser local próprio de convivência, a praça dava lugar a festejos religiosos e celebrações cívicas. Ainda é local expressivo de manifestações políticas, sendo uma das mais marcantes a Campanha da Legalidade em 1961.

Ao longo da História, o local conhecido no século XVIII como Altos da Praia foi ganhando diferentes denominações: *Praça do Novo Lugar*, *Praça do Palácio da Presidência*, *Praça D. Pedro II* e *Praça Marechal Deodoro*. Outra designação da praça deve-se a presença dos Poderes Públicos que estão sediados no seu entorno, por isso também é conhecida como *Praça dos Três Poderes*.

A denominação extraoficial *Praça da Matriz* (a mais popular e conhecida das denominações) deve-se a presença da Igreja Matriz. A construção da atual Catedral, concluída em meados do século XX, substituiu a edificação original da Igreja da Matriz cuja construção confundiu-se com a fundação de Porto Alegre, em 1772, até então conhecida como localidade do Porto dos Casais em função da povoação portuguesa oriunda da Ilha dos Açores.



O nome oficial do espaço onde se encontra o monumento a Júlio de Castilhos (1913) é *Praça Marechal Deodoro*, denominação que sucedeu o nome *Praça Dom Pedro II* após a proclamação da República em 1889.

No campo cultural, além do Theatro São Pedro (1858), uma concha acústica acompanhada de

(Trecho da unidade didática produzida para o passeio. Fonte: arquivo pessoal das autoras.)

4.3 O passeio

O passeio foi planejado para que os alunos conhecessem alguns pontos de Porto Alegre e aprendessem um pouco da história e cultura de onde eles estavam morando. O roteiro foi o seguinte: saída do campus central da UFRGS e caminhada até a Catedral, parada na Praça da Matriz, onde eles puderam observar os prédios dos três poderes públicos e o Theatro São Pedro; após, caminhada até a Casa de Cultura Mário Quintana, onde foi realizado um almoço comunitário, atividade de integração entre as turmas e trabalho em cima da unidade didática. A última parte da programação aconteceu no barco Cisne Branco, passeio tradicional da cidade que percorre toda a costa do lago Guaíba pela zona sul de Porto Alegre. O barco contava com uma banda de samba e música popular brasileira, o que proporcionou ainda mais a aproximação dos estrangeiros com a cultura brasileira. Muitos alunos acabaram, inclusive, tendo conversas com os brasileiros que também estavam no Cisne. Ao passar pela zona sul, alguns alunos apontaram os locais vistos (como o museu Iberê Camargo ou o estádio de futebol Beira Rio) e lembraram de ter visto as imagens no material de aula. Além disso, um dos alunos do Básico II, músico, da República Democrática do Congo, foi convidado pela banda para tocar



uma música popular da África, o que deixou os colegas muito felizes por poderem dividir, também, um pouco da sua própria cultura com os brasileiros e com os alunos de outros países, fazendo com que todos dançassem juntos.

5. Resultados

Os alunos ficaram muito satisfeitos de saírem do espaço da universidade, da sala de aula, para conhecer a cidade que moram e, principalmente, interagir uns com os outros em ambientes que nunca haviam tido coragem para se aventurar devido ao medo de saírem nas ruas. Assim foi no trajeto da UFRGS Campus Central até a Avenida Borges de Medeiros, percebemos que eles, aos poucos, iam se misturando com os colegas de outras turmas e fazendo perguntas básicas para se conhecerem, como: “de onde você é”, “por que veio ao Brasil”, etc.



(Viaduto da Avenida Borges de Medeiros. Fonte: arquivo pessoal das autoras.)

Apesar de ter contado como horas-aula, o clima que estávamos vivendo com os alunos era de liberdade, no sentido que eles se sentiram muito mais livres para se expressar, falar com os colegas e pedir para que explicassem as suas falas quando não entendiam, enquanto em sala de aula muitos ficam tímidos ou envergonhados de participar tanto.



(Atividade em grupos na Casa de Cultura Mario Quintana. Fonte: arquivo pessoal das autoras.)

Os alunos das turmas Intensivo PEC-G e Português para Falantes de Espanhol têm a tendência de querer se comunicar entre si em suas línguas nativa (estes em espanhol e aqueles em francês e inglês), mas ao serem postos frente a frente com uma turma mista na qual havia falantes de japonês, sendo esta a língua mais distante entre todos os participantes, eles foram obrigados a utilizar o português para desempenhar todas as ações necessárias no dia, assim como procurar recursos para a comunicação sem poder depender de suas línguas nativas.

Por fim, através da produção final solicitada no material didático, podemos obter algumas impressões sobre o dia do passeio na visão dos alunos³:

“Eu gostei muito de esse lugar [Casa de Cultura Mario Quintana] porque a gente comi e conversei lá. Além disso, esse dia foi meu aniversário então eu fui muito feliz.” Paul Bioh

“Esse passeio foi a melhor coisa que aconteceu, fiquei muito feliz por ter conhecido valeu a pena.” Mônica Celeste Ossambu Dju

“[...] nós conversamos com os colegas de aula e mesmo com algumas colegas que não nunca conhecemos, como estudantes de Básico II e PFE. E a coisa que foi mais interessante, é a dança de samba nesse barco. A atmosfera estava magnífica. Tudo mundo estava muito feliz.” Moumouni Abdoulaye Atchade

“Muito obrigada pelo esse passeio que foi muito interessante, benéfico pra mim.” Jael Bohimanga Mutoba

“Foi uma viagem com boa companhia e escutando música brasileira e africana, eu goste muito do passeio e de conhecer os lugares da minha Cidade adotiva.” Noelia Soledad Iñiguez

Ler os relatos foi muito gratificante, porque ficou muito claro que o trabalho deu certo e atingiu os objetivos que pretendíamos. Foi possível perceber, também, que os alunos, depois do passeio, se

³ Os relatos estão na escrita original feita pelos alunos.



sentiram muito mais confortáveis em sala de aula, tanto nas relações entre si como entre eles e as professoras.

6. Considerações finais

A partir dos resultados positivos que obtivemos ao realizar esse projeto e do bom retorno dos estudantes, podemos concluir que a sala de aula não pode ser o único lugar de aprendizagem, ainda mais quando se trata do ensino de línguas com alunos em situação de imersão. A atividade serviu para diversificar os métodos de sala de aula, para promover uma aproximação dos alunos (entre eles e com as professoras) e para dar abertura para que as próximas turmas também tenham essa oportunidade e os professores busquem refletir sobre métodos alternativos de trabalhar o material didático. Desse modo, desejamos contribuir para as reflexões de ensino e prática docente, especialmente para estudantes que estão atuando como professores e deparam-se com um espaço de ensino limitado às paredes da sala de aula. Entendemos que o uso da linguagem é uma ação conjunta, de modo que as pessoas agem individualmente em coordenação com as ações das outras pessoas. Logo, aliar ensino em sala de aula com o ambiente externo, principalmente quando relacionado ao tema da aula, é de suma importância para um aprendizado contextualizado e coordenado com o outro, o qual resultará em um bom aproveitamento tanto dos alunos quanto dos professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BULLA, Gabriela S.; GARGIULO, Hebe; SCHLATTER, Margarete. **Organización general de materiales didácticos para la enseñanza online de las lenguas: el caso del Curso de Español-Portugués para el Intercambio (CEPI)**. In: JORNADAS INTERNACIONALES DE TECNOLOGÍAS APLICADAS A LA ENSEÑANZA, 2., 2009, Córdoba. Anais II... Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2009. p. 1-12.

CLARK, Herbert. **O uso da linguagem**. Porto Alegre, Cadernos de Tradução. N. 9, 2000.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Porto Alegre, RS, 2009.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. **Línguas Adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.



UNIVATES

R. Avelino Talini, 171 | Bairro Universitário | Lajeado | RS | Brasil
CEP 95914.014 | Cx. Postal 155 | Fone: (51) 3714.7000
www.univates.br | 0800 7 07 08 09