



Universidade de Brasília – UnB

Instituto de Letras – IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – PPGLA

**A ESTÉTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM
ESTUDO DE CASO**

Mônica Rodrigues da Luz

Brasília

2007

Mônica Rodrigues da Luz

**A ESTÉTICA NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA: UM
ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Lingüística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Percília Lopes Casemiro dos Santos

Brasília

2007

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Percília Lopes Cassemiro dos Santos

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes de Oliveira Santos

Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Cynthia Ann Bell dos Santos

Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Álvarez

Suplente

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu filho Gustavo

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha orientadora Prof.^a Dr.^a Percília Lopes Cassemiro dos Santos por me apresentar e me iniciar no ensino e pesquisa de Português para Falantes de Outras Línguas, por me incentivar a buscar conhecimentos nessa área, por despertar o meu interesse pela sala de aula, por acreditar na minha capacidade, por ter aceitado me orientar e por me conduzir, com sabedoria, na construção desta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Edleise Mendes de Oliveira Santos, agradecimento especial por ter aceitado fazer parte da banca de examinadores, por todo o seu profissionalismo, disponibilidade e generosidade em realizar a leitura e fazer uma avaliação deste trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Cinthya Ann Bell dos Santos por ter aceitado, gentilmente, compor a banca, por realizar uma leitura tão atenta e criteriosa e por analisar esta dissertação.

À Prof.^a Dr.^a Maria Luisa Ortíz Álvarez por ter aceitado, de prontidão, compor a banca como suplente e por todos os seus ensinamentos acadêmicos e de vida.

À Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, via EAPE, que possibilitou a conclusão deste trabalho ao conceder-me o afastamento remunerado para estudos.

Aos professores das disciplinas que cursei durante o mestrado, cada um deles contribuiu para a realização deste trabalho: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho que, sapientemente, ajudou-me na definição da temática deste trabalho. Prof. Dr. Augusto César L. Moura Filho pelas lições sobre autonomia na aprendizagem de línguas. Prof. Dr. Enrique Huelva que compartilhou conosco muito de seu saber teórico. E aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

À Prof.^a Dr.^a Maria Jandyra Cavalcanti Cunha por ter me iniciado na pesquisa na área de Português para Falantes de Outras Línguas e por todo incentivo.

À Prof.^a Dr.^a Daniele Marcele Grannier que contribuiu para aumentar o meu conhecimento na área de Português como Segunda Língua.

À professora participante da pesquisa por colaborar comigo, não só, permitindo a minha entrada em seu ambiente de trabalho, mas por ir além cedendo-me espaço para

aplicação da minha proposta e por acompanhar-me durante todo o processo, obrigada por sua participação e generosidade.

Aos alunos participantes desta pesquisa que, também, permitiram a minha entrada no ambiente de aprendizagem deles para a realização desta pesquisa me acolhendo e colaborando comigo. Sem a participação de vocês esta pesquisa não teria sido realizada. Muito obrigada!

Aos meus colegas do mestrado, em especial, Edleide Santos Menezes por todas as trocas realizadas. Ao Luís Carlos Ramos e Deise Scherer por compartilhar comigo momentos de estudos. À turma mais autônoma do Prof. Augusto (Camila, Cibele, Débora, George, Leila, Monike), saudade da nossa turma, com vocês e com o professor Augusto aprendi muito. A minha colega Maria da Guia Taveiros que veio da Educação para colaborar com nosso aprendizado na Linguística Aplicada e por ter me ajudado na elaboração e apresentação de trabalhos nas disciplinas. Ao Alexis Kouamé e à Maria do Carmo Saunders pelos momentos de convivência e auxílio na apresentação de trabalhos. Ao Leandro Rodrigues, que nossos caminhos acadêmicos continuam se cruzando. À Marilena Bomfim pela amizade, por todo incentivo e apoio.

À secretaria do Programa que sempre me atendeu com gentileza e presteza. Thelma Elita, muito obrigada por tudo.

As minhas amigas Alessandra, Galiléia, Iara, Kátia, Tatiana e minha prima Janine, amigas de sempre e para sempre. Obrigada pela amizade e por entenderem minha ausência.

Ao meu pai José Rodrigues por todas as lições passadas a mim ao longo da vida e por ter me emprestado livros sobre estética e arte que foram importantes na confecção desta pesquisa.

A minha mãe Maria das Dôres, muito obrigada, por todo seu companheirismo e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

A minha querida irmã, Iza Rodrigues da Luz, que me ajudou na construção deste trabalho desde a origem até a sua finalização, compartilhando muito do seu saber acadêmico comigo, você é um exemplo!

Ao meu marido Amando por todo incentivo, ajuda material e emocional, por compartilhar comigo a vida, projetos e sonhos e por me dar equilíbrio.

A pessoas que já não estão mais aqui, mas que marcaram profundamente a minha vida: meu primo Miro, meu amigo Alan e meu sogro Guido dos Santos.

Aos meus irmãos José Carlos e Ana Kátia, as minhas sobrinhas (Laisy, Ladny e Maria), meu sobrinho (Raphael), as minhas cunhadas (Isa e Ana Paula), ao meu cunhado (Lincoln), a minha sogra (Célia dos Santos) e a Gelma por terem colaborado de alguma forma para a realização deste trabalho.

A DEUS princípio e fim.

LER: uma leitura multidimensional

(Multidimensional reading)

Francisco GOMES DE MATOS

LER: uma leitura multidimensional

Ler é processo

Ler é procura

Ler é projeto

Ler é pintura

Ler é processar

Ler é procurar

Ler é projetar

Ler é pintar

Ler é produzir

Ler é parafrasear

Ler é provocar

Ler é problematizar

Ler é propor

Ler é prever

Ler é provar

Ler é prover

Ler é percorrer

Ler é perguntar

Ler é perscrutar

Ler é perspectivar

Ler é formar

Ler é INformar

Ler é reformar

Ler é TRANSformar

Ler é SABER

Ler é PODER

SABER LER?

PODER DA INCLUSÃO!

Não ler?

Não saber LER?

Desumana verdade:
PODER DA EXCLUSÃO!

O direito de saber ler
para melhor REpensar
a todo humano ser
devemos assegurar

LER é pensamento, valor, emoção
LER é sentimento, poder, antecipação
LER é prosa, poesia, cognitivAÇÃO
LER é a alma da CRIAÇÃO

RESUMO

O objetivo deste estudo foi verificar a recepção de uma proposta estética para as aulas de Português como Segunda Língua por aluno(a)s estrangeiro(a)s, em um contexto específico, tendo como principais referências teóricas os estudos de Almeida Filho, André, Coelho, Cunha, Gai, Kramersch, Rosenfield e Tosta. A proposta foi desenvolvida em um curso de português para estrangeiros, nível avançado I, de uma instituição localizada em Brasília, sua aplicação foi realizada em quatro aulas de intervenção pela pesquisadora no decorrer do curso, onde a professora regente esteve presente acompanhando todo o processo. O presente estudo configurou-se em um estudo de caso que utilizou procedimentos de base etnográfica para a coleta de dados efetuada por meio de observações realizadas, anteriormente, e durante as aulas de intervenção, aplicação de questionários e entrevistas gravadas em áudio. A elaboração da proposta foi feita pela pesquisadora que a partir de um tema gerador congregou elementos estéticos da produção artística brasileira como: textos literários (conto e poema), música popular, filme, pintura e fotografia. Tendo como base esses elementos estéticos atividades foram apresentadas com o propósito de auxiliar os alunos no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas (ler, ouvir, falar e escrever) em Língua Portuguesa e, também, de explorar questões estéticas como contemplação, percepção, reflexão e opinião. Além disso, as atividades propostas tiveram, também, como propósito promover a interação entre os participantes, abrir espaço para discussões e compartilhar das produções orais e escritas realizadas pelos alunos. Outra preocupação manifestada nesta pesquisa foi a de tentar perceber se o deslocamento desses elementos estéticos que, geralmente, são periféricos, nas aulas de ensino de idiomas, para a posição central na dinâmica das aulas favoreceu o ambiente de ensino e aprendizagem motivando os alunos para aprendizagem da Língua Portuguesa, se provocou um maior interesse dos mesmos pela cultura brasileira e se fomentou mudanças no próprio processo de ensino/aprendizagem colaborando para uma aprendizagem mais autônoma dos alunos. As informações construídas durante a pesquisa sinalizaram uma boa receptividade dos alunos a introdução desses elementos estéticos. No entanto, sinalizaram, também, a necessidade de um tempo maior para o trabalho de intervenção para a obtenção de resultados mais abrangentes.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura, estética, ensino-aprendizagem, Português, segunda língua.

ABSTRACT

The purpose of this study was to verify the receptiveness to an aesthetic proposal for Portuguese as second language classes, for foreign student(s) in a specific context. The major theoretical references in the literature were found in the studies of Almeida Filho, André, Coelho, Cunha, Gai, Kramsch, Rosenfield and Tosta. The proposal was piloted in a Portuguese as a foreign language course, advanced level I, held at an institution located in Brasília. The proposal was implemented in four classes taught by the researcher during the language course, semester the with regular teacher present and following the whole process. This study was based on case study methodology, which employed ethnographic tools for data collecting, for instance, observation, questionnaires, and audio recorded interviews. The researcher elaborated on the proposal starting out with a generative theme and congregating aesthetic elements of Brazilian artistic production, such as, literary texts (poem and short story), pop music, a movie, a painting and photography. These aesthetic elements were the basis for underlying all the activities presented by the researcher. The core purpose of presenting these activities was to help students develop their linguistic skills (reading, listening, speaking and writing) in Portuguese, and also, to explore forming aesthetic issues, for instance, contemplation, perception, reflection and opinion. Additionally, the proposed activities aimed at promoting interaction and open discussion among the participants and creating an opportunity for the students to share their own oral and written productions. This research study also attempted to perceive whether the reallocation of aesthetic elements, usually recognized as having a peripheral role in language teaching classes, to the core position in class dynamics, would favor the teaching and learning environment, thus, increasing student's motivation towards learning Portuguese, enhancing their interest in Brazilian culture, and fomenting any changes in the teaching and learning processes themselves. The data collected and analyzed throughout the research study demonstrated that students responded, in general, positively towards the introduction of these aesthetic elements. More comprehensive results might be obtained if the intervention occurred for a longer period of time.

KEY WORDS: Culture, aesthetics, teaching and learning, Portuguese, second language.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS -----	v
RESUMO -----	ix
ABSTRACT -----	x
SUMÁRIO -----	xi
LISTA DE TABELAS -----	xv
LISTA DE GRÁFICOS -----	xv
LISTA DE FIGURAS -----	xvi
LISTA DE ABREVIATURAS -----	xvi
CAPÍTULO I – A PESQUISA	
1.1 Introdução -----	17
1.2 Contextualização do tema da pesquisa -----	18
1.2.1 Educação, estética e ensino de línguas -----	19
1.2.2 O Português no cenário mundial-----	21
1.3 Justificativas do tema de pesquisa -----	22
1.4 Objetivos da pesquisa -----	23
1.5 Pergunta de pesquisa -----	24
1.6 Metodologia de pesquisa -----	24
1.6.1 Perfil dos participantes da pesquisa -----	26
1.6.2 Contexto da pesquisa -----	28
1.6.3 Instrumento de coleta de dados -----	28
1.6.3.1 Entrevista semi-estruturada -----	28
1.6.3.2 Gravação de áudio das aulas -----	29
1.6.3.3 Questionários (aberto e fechado) -----	29

1.6.3.4 Relatórios de observação -----	29
1.6.4 Organização e desenvolvimento da pesquisa -----	30
1.6.4.1 Procedimentos realizados antes e durante as aulas de intervenção -----	31
1.6.4.2 Informações complementares ao contexto de pesquisa -----	32
1.7 Organização da dissertação -----	33

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura -----	35
2.1.1 Conceito de Cultura -----	36
2.1.2 Cultura e ensino de línguas -----	37
2.2 Estética -----	40
2.2.1 A perspectiva Estética -----	42
2.2.2 Linguagem Estética -----	43
2.2.3 Competência Estética -----	43
2.3 Literatura e outras artes -----	44
2.3.1 Literatura e o ensino e aprendizagem de línguas -----	49
2.4 A abordagem de ensino de línguas -----	54
2.4.1 A aula -----	54
2.5 O ensino de Português como Segunda Língua -----	56

CAPÍTULO III– ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Introdução -----	59
3.2 Relato e análise das observações e das anotações das aulas -----	59
3.2.1 Anotações e observações das duas aulas de intervenção -----	60

3.3	Descrições, observações e análises das aulas de intervenção	62
3.4	Análises dos questionários (aberto e fechado)	77
3.5	Análises das entrevistas (alunos e professora regente)	89
3.5.1	Entrevista com os alunos	90
3.5.2	Entrevista com a professora regente	100
3.6	Triangulação dos dados	105
3.6.1	Alunos	105
3.6.2	Professora Regente	106
3.6.3	Professora Pesquisadora	107
3.7	Considerações Finais	108
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		 114
REFERÊNCIAS DAS OBRAS UTILIZADAS NAS AULAS DE INTERVENÇÃO E REFERÊNCIA DOS TEXTOS BIOGRÁFICOS DOS AUTORES		120
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA		122
ANEXOS		124
LISTA DE ANEXOS		125
CONVENÇÕES		126

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	27
----------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	77
Gráfico 2	78
Gráfico 3	78
Gráfico 4	79
Gráfico 5	80
Gráfico 6	80
Gráfico 7	81
Gráfico 8	81
Gráfico 9	82
Gráfico 10	82
Gráfico 11	83
Gráfico 12	84
Gráfico 13	84
Gráfico 14	85
Gráfico 15	85
Gráfico 16	86
Gráfico 17	86
Gráfico 18	86
Gráfico 19	87
Gráfico 20	87

Gráfico 21 -----	88
Gráfico 22 -----	89
Gráfico 23 -----	89

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -----	105
----------------	-----

LISTA DE ABREVIATURAS

LA: Lingüística Aplicada

LM: Língua Materna

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LE: Língua Estrangeira

PLE: Português Língua Estrangeira

CAPÍTULO I: A PESQUISA

1.1 Introdução

Pensar em novas formas para o ensino e aprendizagem de línguas, especialmente no ensino de Português como língua estrangeira ou segunda língua¹, é muito motivador e instigante. Trazer novos elementos para sala de aula, buscar trabalhar de outra forma velhos elementos, promover a interdisciplinaridade, reunir materiais que dialogam entre si e promover a interação entre aluno/aluno e aluno/professor na busca da construção de um conhecimento são propósitos almejados na educação em geral e, especialmente, no ensino e aprendizagem de línguas. O tema dessa pesquisa é a estética no ensino e na aprendizagem de Português como segunda língua: uma proposta de ensino com aplicação de textos literários e interação com mídia e outras artes.

Além do desafio de tentar inovar, a preocupação com o aluno é constante, suscitando perguntas do tipo: como ele irá receber tais inovações? Será que ele está preparado? Será que é o que ele busca? Será que realmente há inovações? Será que se dará um efetivo aprendizado? São muitos os questionamentos que surgem e neste estudo apresento uma proposta para verificar a recepção de aluno(a)s estrangeiro(a)s em um curso que contempla elementos estéticos para as aulas de Português como segunda língua, na qual o ensino alia-se à estética e tem como ponto de partida um tema gerador que une a produção artística brasileira: textos literários, música popular, filme, pintura e fotografia. A proposta foi desenvolvida em um curso, em Brasília, voltado para aluno(a)s estrangeiro(a)s, jovens e adultos, já iniciados no processo de aquisição da Língua Portuguesa. Com a sua realização, pretendeu-se verificar a partir de interações dialógicas, também, a aceitação dos aprendizes em relação ao tema proposto que tem por base os elementos estético-culturais brasileiros. Como professora, a pesquisadora aplicou e desenvolveu a proposta no intuito de observar e

¹ Cunha (2007a, p.28) no QUADRO 5: Ensino de Português realiza a seguinte distinção: ENSINO DE PORTUGUÊS-TIPO: **Ensino de Português como língua materna** – SITUAÇÃO: Português como língua falada na comunidade e na sociedade envolvente. CONTEXTO: Língua-alvo usada em contexto de imersão total. TIPO: **Ensino de Português como segunda língua** - SITUAÇÃO: Português como língua oficial do Estado e, geralmente, a língua dominante na sociedade envolvente – CONTEXTO: Língua-alvo falada nos círculos públicos e no âmbito da sociedade. TIPO: **Ensino de Português como outra língua** – SITUAÇÃO: Português como língua que não a segunda, sem a pressão do estado - CONTEXTO: Língua-alvo não usada nos círculo doméstico e/ou público em geral e SITUAÇÃO: Português como língua estrangeira ensinado no exterior - CONTEXTO: Língua-alvo aprendida em outro país, fora de contexto natural de imersão.

analisar se os elementos estéticos favoreceram o ambiente de ensino e aprendizagem motivando os alunos para aprendizagem da Língua Portuguesa e provocando um maior interesse dos mesmos pela cultura brasileira. Além disso, procurou-se observar a reação do(a)s alunos(a)s no próprio processo de ensino/aprendizagem em decorrência do deslocamento desses elementos estéticos, que geralmente são periféricos nas aulas de ensino de idiomas, para posição central na dinâmica das aulas. Pretendeu-se, ainda, instigar uma aprendizagem mais autônoma por parte dos alunos com sugestões de leituras e consultas a internet com base nas atividades desenvolvidas em sala. As atividades constantes na proposta visaram trabalhar, além dos aspectos estético-culturais, aspectos lingüísticos da Língua Portuguesa presentes na literatura, na música e nos filmes, estimulando os alunos a desenvolver suas habilidades lingüísticas por meio de atividades de produção oral, de produção escrita, de compreensão oral e de leitura e ao desenvolver essas atividades que o(a)s aluno(a)s pudessem, também, ter ao seu alcance sugestões de materiais que facilitassem a aprendizagem autônoma da Língua Portuguesa.

1.2 Contextualização do tema da pesquisa

Vivenciamos na atualidade processos de transformações globais constantes que nos intimam à reflexão. Todas as mudanças que vêm ocorrendo no mundo, devido aos avanços tecnológicos têm impacto em todas as áreas, mas, principalmente, na área de educação onde os envolvidos são chamados a refletir e a tentar compreender como tais mudanças irão incidir sobre os modos de aprender e de ensinar, na maneira de nos relacionarmos e como responder as questões que surgem nesse novo contexto altamente mutável. Atualmente, diante dessa nova situação, ações mais dinâmicas e adaptáveis surgem dentro do cenário educacional na tentativa de promover uma aprendizagem mais efetiva e uma melhor formação do indivíduo. A aprendizagem é fundamental para ascensão pessoal, é uma capacidade presente em todo ser humano e que possibilita ampliar a compreensão do outro e de si; possibilitando, também, um enriquecimento cultural.

Diante desse cenário, nossa intenção foi a de verificar a recepção de aprendizes de Português como Segunda Língua a uma proposta que contempla elementos estéticos da produção artística brasileira.

1.2.1 Educação, estética e ensino de línguas

O compromisso formador que acompanha todo educador encontra na estética um forte aliado, pois a mesma possibilita uma reflexão sobre tudo o que nos rodeia:

A estética é uma forma de pensamento reflexivo. É a mente humana refletindo sobre sua própria atividade. A estética concebida como filosofia da arte é, evidentemente, solidária com o método geral da filosofia, isto é, com a observação intuitiva, a pesquisa essencial, o exame da realidade em todos os seus modos de existência, a disposição de cada parte dessa realidade numa estrutura de conjunto, e, sobretudo, no caso presente, o método reflexivo. **A reflexão é a concentração do espírito procurando conhecer-se na sua atividade espontânea e nos seus produtos.** (SOURIAU, 1973, p.10, grifo nosso)

Portanto a reflexão está na base da estética e se almejamos pessoas mais reflexivas e mais conscientes de suas ações, na educação a estética é um elemento que irá colaborar, não de forma imediata, mas dentro de um processo, onde haja uma preocupação com a formação de um indivíduo crítico e reflexivo, contribuindo também com a construção de cidadania. Em artigo, Pinto e Miranda (2006, p.3) abordam sobre essa temática:

Ora, foi com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das metodologias da didáctica das línguas, de propor formas de articulação do ensino/aprendizagem de uma língua com a Educação para a Cidadania e de construir novos materiais didácticos que nasceu um projecto que apresenta propostas, caminhos, meios e instrumentos para ajudar a levar a cabo os objectivos ambiciosos das aulas de língua. O projecto, intitulado “Com as Línguas e as Artes a Caminho da Cidadania”, foi concebido e tem sido posto em prática por um grupo de professores-investigadores (palavra composta que, idealmente, devia constituir um pleonasm) de língua e cultura. O trabalho que está a ser desenvolvido contempla o português (como língua não-materna), o inglês e o alemão. Foi esta a resposta que os docentes envolvidos na iniciativa procuraram dar a uma insatisfação que sentiam relativamente a algumas das metodologias que eram seguidas nestas disciplinas bem como ao papel subalterno que nelas estavam a ter tanto a Educação para a Cidadania como a formação cultural e estética dos alunos.

Constatamos no artigo de Pinto e Miranda que já há uma preocupação em se realizar projetos que priorizem a formação cultural e estética dos alunos para desenvolver a educação para cidadania, também, em aulas de idiomas, abrindo um caminho para uma integração e articulação dessas áreas no desenvolvimento de novas metodologias para o ensino e aprendizagem de línguas.

Reis (2005) defende a ideia que a escola deve chamar para si a educação estética como central e fundamental no processo de mediação cultural. Para ele a importância do conhecimento estético é fundamental na formação humana. Todas as áreas dentro do contexto

educacional podem trabalhar a mediação cultural com exemplos que surgem a todo o momento no contexto de vida dos alunos e também trabalhar para que os mesmos possam comparar o momento atual com o que já passou e refletirem sobre os fatos e analisá-los. Para Campos (2002, p. 19-20):

Conhecer o passado e refletir sobre o contemporâneo acredita-se que seja uma ação necessária para que se possa entender e compreender o contexto em que se está inserido. Analisar e entender o seu tempo possibilita antever o possível devir que permeia as ações do presente. No passado distante, conhecer o seu espaço limitava-se às vivências de uma comunidade. O homem, desde os primórdios da história, sempre se relacionou com o meio e construiu conhecimento através das percepções *sensoriais e racionais*. Vivências subjetivas, observação do mundo a sua volta e experiências diretas com a matéria possibilitaram apreender os fenômenos.

Razão e sensibilidade acompanham o ser humano desde sempre e a escola não pode omitir-se e valorizar apenas a razão em detrimento da sensibilidade, ambas devem integrar o processo do desenvolvimento humano. Campos (op.cit., p.28), ainda, afirma que:

Pound tinha razão quando disse: “a soma da sabedoria humana não está contida em uma única linguagem”, admitindo a necessidade de se conquistar outras formas de conhecimento. A analogia com a pré-história e o contexto contemporâneo faz com que acreditemos que os conhecimentos construídos através das percepções sensíveis, especialmente a visão, continuam tão válidos quanto o foram no passado, embora os contextos sejam radicalmente outros. O Olhar sensível e racional continua representando uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento e a construção dos valores subjetivos e objetivo do ser humano.

A educação cabe pensar em resgatar os espaços de construção das percepções sensíveis, e também preparar tanto o corpo docente quanto discente no desenvolvimento de tais percepções. Para Freire (1980, p.38), “o homem cultiva-se e cria cultura no ato de estabelecer relações com o outro, com o meio e ao responder aos desafios que lhe apresenta a natureza.” E esse mesmo homem é também capaz de criticar, incorporar o seu próprio ser e traduzir, por uma ação criadora, a aquisição da experiência humana.

A estética vem complementar o processo educacional que pode ser resgatado em diversas áreas do conhecimento, realizando interdisciplinaridade e buscando reflexão, pois o belo se manifesta das mais variadas formas e pode estar presente numa equação matemática, em um desenho geométrico, na formação de elementos químicos, na geografia de um país. Temos é de exercitar nossos sentidos, despertar a sensibilidade para o que nos rodeia e quem sabe assim desenvolveremos melhor nosso senso de responsabilidade em relação à nossa cidade, ao nosso país, ao mundo e todos os seres que neles habitam. No ensino de Línguas,

também, a estética pode ser mais explorada e pode contribuir com a aprendizagem da língua e, sobretudo, despertar a sensibilidade e uma melhor compreensão da cultura daquela língua que está sendo aprendida. Foi com esse propósito que apresentamos neste estudo, uma proposta com base nos elementos estéticos, procurando trabalhá-los mais em sala de aula, dando-lhes ênfase e trazendo-os para uma posição central na dinâmica das aulas.

1.2.2 O Português no cenário mundial

Segundo as informações extraídas do sítio eletrônico (www.linguaportuguesa.ufrn.br/pt3.php) o português é a oitava língua mais falada do planeta (terceira entre as línguas ocidentais, após o inglês e o espanhol), é a língua oficial em sete países: Angola (10 milhões), Brasil (185 milhões), Cabo Verde (415 mil), Guiné Bissau (1,4 milhão), Moçambique (18,8 milhões), Portugal (10,5 milhões), São Tomé e Príncipe (182 mil) e Timor Leste (800 mil). Hoje entre 190 e 230 milhões de pessoas falam português no mundo.

O Português, desde 1986, é uma das línguas oficiais da União Européia, ocasião da admissão de Portugal na instituição. Em razão dos acordos do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), do qual o Brasil faz parte, o português passou a ser ensinado como língua estrangeira nos demais países que dele participam. A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em 1996 e reúne os países de língua oficial portuguesa com o objetivo de fomentar a cooperação e o intercâmbio cultural entre os países membros, assim como o de tentar tornar uniforme a língua portuguesa e promover a sua difusão.

De acordo com a visão de vários lingüistas o português apresenta-se, como qualquer língua viva, internamente diferenciado em variedades que divergem de maneira mais ou menos acentuada quanto à pronúncia, à gramática e ao vocabulário na vasta e descontínua área em que é falado. Contudo, a unidade do idioma não foi comprometida por essa diferenciação e a Língua Portuguesa, apesar da acidentada história da sua expansão na Europa e, principalmente, fora dela conseguiu manter até hoje apreciável coesão entre as suas variedades.

Diante de tal contexto, os países lusófonos vêm reunindo esforços para promover o Português no mundo e o estudo e a difusão do ensino da Língua Portuguesa passou a ser

interesse dos mesmos. Segundo Souza (2003), nas últimas décadas Portugal, Brasil e os demais países pertencentes a CPLP, têm buscado implementar ações favoráveis na divulgação e expansão da Língua Portuguesa por meio de Institutos e Centros de Estudos tendo em vista a solidificação da cultura lusófona e luso-brasileira via língua portuguesa. O fortalecimento do bloco lingüístico vai ao encontro de uma política de expansão da língua Portuguesa como segunda língua/língua estrangeira ¹ (L2/LE). O Brasil tem obtido destaque em termos políticos, econômicos e culturais, e talvez, seja esse um aspecto relevante que provavelmente influencie o interesse de falantes de outras línguas pelo Português. Isso se verifica através de: (1) a negociação diplomática brasileira para chegar à cadeira do Conselho de Segurança da ONU; (2) a liderança do Brasil no cenário econômico-comercial da América Latina; (3) a presença constante de produtos culturais brasileiros nas vitrines internacionais como o cinema brasileiro no festival de Cannes e nas indicações ao Oscar, em Hollywood, e sua música que é bem divulgada no mundo inteiro.

Esse cenário se mostra bastante favorável para que pesquisadores e professores de Português como segunda língua ou língua estrangeira voltem sua atenção para estudar formas de como ensinar e tornar mais positiva a aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como promover e despertar o interesse por sua aprendizagem. Em consonância com a Lingüística Aplicada, dentro de sua subárea de ensino e aprendizagem de línguas, tanto os pesquisadores, quanto os professores de Português como segunda língua e como língua estrangeira, sem descartar também, os professores de Português como língua materna, devem ficar atentos às inovações surgidas na área e principalmente conhecer os seus princípios para melhor compreender o ensino e a aprendizagem de línguas e de todas as questões que as cercam.

1.3 Justificativa do tema de pesquisa

Compartilhando com as idéias expostas abaixo de A. Coelho (2002, p.01) elaborei a proposta que contempla os elementos estéticos com o objetivo de mostrar aos alunos uma parte dos “produtos” constitutivos de nossa cultura, pois:

A língua é veículo e manifestação da cultura de um povo e, portanto, sua aquisição requer também o conhecimento dos traços culturais próprios da sociedade que a utiliza. Cada língua, como sistema autônomo de expressão e comunicação de uma comunidade, geográfica e historicamente definida, reflete suas estruturas sócio-culturais. Portanto, se a língua está ligada profundamente a cada nível da existência individual e coletiva, um projeto de formação lingüística não pode deixar de levar em conta as situações nas

quais esta realidade se manifesta, ou seja, o conjunto de elementos típicos de um determinado grupo social.

A falta de uma abordagem cultural nos livros de Português como língua estrangeira já foi constatada por meio de pesquisas. No resumo de sua pesquisa R. Moura (2005) após realizar a análise de três livros didáticos de Português para estrangeiros nos informa que:

Concluimos que todo o material analisado, apesar de dar algum espaço a aspectos da cultura brasileira, poderia explorar mais este item, de modo a permitir ao aprendiz uma aproximação maior com o país, sendo a língua um veículo capaz de garantir tal proximidade. Além disso, a abordagem cultural não é algo fechado, pronto no livro didático, e deve ser fortemente explorada de outras formas no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua.

Verifica-se aí uma lacuna, pois, geralmente, os livros didáticos não trazem ou trazem poucos materiais, em que, de fato, os aspectos culturais possam ser trabalhados. A questão estética, então, não se aborda. Verifica-se isso no nosso sistema de ensino que valoriza mais os aspectos estruturais do que os aspectos culturais e estéticos. No entanto, no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras os aspectos culturais já obtêm destaque nas áreas de estudo e pesquisa, porém são poucos os que abordam a questão estética desses elementos e de como trabalhá-los em sala de aula no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. A escolha dessa temática ocorreu-me ainda no curso de Pós-Graduação em Literatura (*lato sensu*), especialização em Literatura Brasileira, no qual desenvolvi uma proposta para o ensino e recepção da Literatura Brasileira e sua interação com mídia e outras artes. Por essa razão fiquei motivada a investigar a eficiência de uma proposta caracterizada por elementos estéticos presentes na produção artística brasileira no ensino e aprendizagem do Português como segunda língua. O intento da proposta foi desenvolver as habilidades lingüísticas dos alunos juntamente com a sensibilidade estética e, assim, ampliar seus conhecimentos, de uma forma geral, sobre a cultura brasileira.

1.4 Objetivos da pesquisa

1.4.1 Geral:

Contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua por meio da aplicação de uma proposta que contemple elementos estéticos presentes na cultura brasileira.

1.4.2 Específicos:

1.4.2.1 Verificar a recepção a de uma proposta, que contempla elementos estéticos para as aulas de Português como Segunda Língua, por aluno(a)s estrangeiro(a)s em um curso em Brasília.

1.4.2.2 Promover aprendizagem com interação participativa nas reflexões e discussões suscitadas pelos textos literários e outras manifestações artísticas brasileiras.

1.4.2.3 Favorecer a produção escrita e discursiva do(a) s aluno(a)s na língua alvo.

1.5 Pergunta de Pesquisa

- Como é a recepção de aprendizes de Português como segunda língua de uma proposta de ensino que contempla elementos estéticos (literatura, música, pintura, filme, fotografia) da produção artística brasileira? Em relação a:
 - a aceitação do tema proposto pela professora/pesquisadora;
 - as atividades desenvolvidas em sala de aula;
 - as atividades desenvolvidas fora de sala de aula.

1.6 Metodologia de pesquisa

O estudo proposto foi realizado pela conjugação de métodos teóricos e práticos de investigação. Tendo como ponto de partida a sala de aula, por ser *locus* privilegiado, onde podemos observar e sermos observado e, também, refletirmos sobre a nossa prática e verificar a receptividade dos alunos. Aproximar-se da sala de aula para realizar pesquisa, segundo André (2005a, p.41) “é como colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia.” Ela destaca também ações próprias da pesquisa em contexto escolar, tais como: tentar observar e entender as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificar as estruturas de poder e seu modo de organização, bem como compreender o papel e a atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

Para André (2005) o professor- pesquisador deverá estar atento ao ambiente em que se processa o ensino (forças institucionais, estrutura administrativa, rede de relações intra e extra-escolar) para que assim possa refletir sobre a sua prática.

De acordo com Alvarenga (2005, p.111):

Na teoria de Lingüística Aplicada (LA), uma forte vertente tem se posicionado no cenário de formação de professores de línguas atribuindo importância à conscientização do professor acerca de sua prática, conscientização essa possível de ocorrer a partir do processo de reflexão realizado pelo próprio professor. Essa prática deve ser entendida de imediato como objeto natural de reflexão constante.

A reflexividade, na atualidade, como coloca Libâneo (2005) já se configura como um dos elementos de formação profissional dos professores e Lüdke et alii (2001) sintetiza que reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação são dois níveis essenciais para a prática reflexiva do professor.

Para esta pesquisa adotamos o estudo de caso por a mesma se aproximar de suas principais características, reunidas por André e Lüdke (1986, p.18-20) que destacam que:

Os estudos de caso visam à descoberta, enfatizam a “interpretação em contexto”, buscam retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa.

O presente estudo, ainda se insere na denominação de estudo de caso do tipo etnográfico, ou seja, um estudo de um fenômeno educacional, com ênfase na singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia.

A metodologia do estudo de caso foi adotada, também, considerando a pergunta de pesquisa, o pouco controle do pesquisador sobre o que aconteceu no desenrolar da pesquisa e ainda a contemporaneidade do fenômeno estudado numa situação real. De acordo com André (2005a, p.51):

Para Yin (1988) deve ser dada à preferência à metodologia de estudo de caso quando (1) as perguntas de pesquisa forem do tipo “como” e “por que”; (2) quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer; e (3) quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. Quanto à

metodologia de estudo de caso, são usadas múltiplas fontes e meios de investigação.

Na concepção de Stake (1995, p.xi) *apud* André (2005b, p.18) o “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.” Stake (id.) define-se por uma concepção de estudo de caso qualitativo, “fundamentada nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico.”

Segundo Stake (1994, p.236 *apud* André 2005, p.16) o que caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. Para ele uma questão fundamental é o conhecimento derivado do caso, ou melhor, o que se aprende ao estudar o caso.

A pesquisa valeu-se de múltiplos casos (seis alunos). Gil (2002) considera cada participante da pesquisa como um caso a ser analisado. Pode-se classificar esta pesquisa como descritiva qualitativa e que se complementa de registros quantitativos.

1.6.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Os participantes são: aluno(a)s estrangeiro(a)s residentes em Brasília, de diversas nacionalidades, jovens e adulto(a)s, a professora regente do curso de Português para estrangeiros, nível avançado I e a professora pesquisadora que aplicou a proposta para realização da pesquisa. Denominaremos A - para os alunos, PR – para a professora regente do curso e PP - para a professora pesquisadora. Segue na próxima página tabela para visualização do perfil dos participantes e as informações relacionadas a cada um deles, que foram consideradas pertinentes para a nossa pesquisa.

Aluno(a)s - Sexo - Idade	Nacionalidade	Língua Materna	Outras línguas	Tempo no Brasil e o motivo pelo qual está aqui	Início da Aprendizagem do Português
A1 - F - 25	Espanhola	Espanhol e Catalão	Alemão, Inglês	8 meses- a trabalho	8 meses
A2 - F - 38	Paraguaia	Espanhol	-	9 meses- a trabalho	9 meses
A3 - F - 22	Suíça	Alemão suíço	Francês, Inglês, Espanhol	3 meses- morar com o namorado e cursar Relações Internacionais	6 meses
A4 - M - 26	Espanhol	Catalão	Espanhol, Inglês, Francês	8 meses- a trabalho	8 meses
A5 - F - 59	Francesa	Francês	Inglês	7 anos - a trabalho e por decisão própria	7 anos
A6* - F	Uruguaia				
Professoras - Idade	Naturalidade	Graduação - local - ano		Tempo como Professora de Português como L1* e como L2*	
PR - 24	Vitória (ES)	Letras: Português do Brasil como Segunda Língua - Universidade de Brasília - 2004		6 anos (L1) 4 anos (L2)	
PP - 35	Brasília (DF)	Letras: Licenciatura e Bacharelado em Língua Portuguesa e respectivas literaturas - Universidade de Brasília 1995 e 1997		11 anos (L1) 3 anos (L2)	

TABELA 1

*A6 - aluna com perfil incompleto

* L1 - Português como língua materna

* L2 - Português como segunda língua

1.6.2 Contexto da pesquisa

Curso de Português para estrangeiros, em Brasília. A proposta foi apresentada e desenvolvida em um Curso de Português para Estrangeiros - Avançado I com carga horária correspondente a 48 horas/aula por bimestre, o bimestre em questão foi o 2º bimestre de 2007 (maio - julho), com aulas três vezes por semana (segunda-feira, terça-feira e quinta-feira) no horário de 17h15min. às 18h 55min., tendo portanto cada aula a duração de 1h e 40 min. O curso é pago pelos alunos que são selecionados para as turmas conforme o desempenho em uma prova de nivelamento. As aulas de intervenção começaram após duas semanas do início das aulas neste bimestre, após a apresentação, da proposta e da pesquisadora, e da concordância dos alunos em participarem da pesquisa. Essa turma foi escolhida em razão do nível de aprendizado da língua, ou seja, por serem alunos que já tinham algum conhecimento sobre a Língua Portuguesa e, também, devido à concordância e boa recepção da proposta pela professora regente.

1.6.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados realizou-se por meio das observações em sala de aula, anotações, gravações de áudio das aulas de intervenção, entrevistas semi-estruturadas realizadas com o(a)s aluno(a)s e com a professora regente, gravadas em áudio, e aplicação de questionários aberto e fechado para o(a)s aluno(a)s.

1.6.3.1 Entrevistas semi-estruturadas

Segundo Cunha (2007b, p.72) “a entrevista é um procedimento que permite a obtenção de informações sobre os assuntos complexos, e, até, emocionalmente carregados.” A escolha desse instrumento foi importantíssima para esse estudo, por se tratar de uma interação face a face, possibilitando observar a reação dos entrevistados durante a entrevista e tentar captar informações extras nesse momento tão rico de interação. A modalidade de entrevista semi-estruturada foi a que melhor se encaixou para os objetivos propostos, pois partiu de um roteiro inicial, mas não impediu o surgimento de outras questões que foram abordadas, oportunamente, na medida em que apareciam na ocasião da entrevista. A entrevista foi

realizada ao final das aulas de intervenção com os alunos e com a professora regente do curso, que esteve presente em todas as aulas de intervenção, observando e acompanhando todo o processo.

1.6.3.2 Gravação de áudio das aulas

A gravação de áudio é um importante instrumento para análises posteriores. A partir dessas gravações, torna-se possível a realização das transcrições das falas que servirão de apoio para as análises do pesquisador e, também, servirão como uma forma de acesso ao leitor do que foi dito nessas gravações. Neste estudo as gravações de áudio foram utilizadas para registrar as aulas de intervenção e as entrevistas semi-estruturadas.

1.6.3.3 Questionários (aberto e fechado)

Na visão de Cunha (2007b, p.70):

O questionário compõe-se de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles. Essas questões são elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e podem ser fechadas, abertas ou relacionadas.

Para este estudo foram feitos dois tipos de questionário aplicados por meio de formulário, sendo o primeiro composto por questões abertas com o objetivo de investigar opiniões, crenças, valores e vivências dos alunos pesquisados antes do início das aulas de intervenção. O segundo questionário foi composto por questões fechadas em que os alunos deveriam marcar a alternativa que melhor representasse a sua situação ou ponto de vista dentre as cinco opções apresentadas para cada questão. Este questionário foi aplicado após as aulas de intervenção com o objetivo de verificar a recepção e a avaliação dos alunos às aulas de intervenção.

1.6.3.4 Relatórios de observação

Para Cunha (2007b, p.64) “observar é ato primeiro do fazer ciência”. A escolha desse instrumento se deu por ele ser primordial na pesquisa qualitativa. Nessa perspectiva deve-se ficar atento a tudo que se passa no ambiente observado. Ainda, segundo Cunha (op.cit.) é prestar atenção nos atores do cenário de pesquisa e seguir cuidadosamente suas ações. Não é só olhar e escutar, mas, examinar criticamente os eventos relevantes e os fatos recorrentes. Neste estudo o processo de observação se deu de forma direta e participante. Para André (2005a, p.26) “a observação é chamada de participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. A pesquisadora se incluiu no processo da dinâmica das aulas, observou as situações de ensino-aprendizagem, antes das aulas de intervenção e depois durante as aulas de intervenção, focou sua observação, principalmente, na receptividade dos alunos às atividades propostas, na aceitação do tema e na realização das atividades a partir da aplicação do material didático.

1.6.4 Organização e desenvolvimento da pesquisa

A pesquisa foi realizada nas salas de aula de um curso de português para estrangeiros, nível avançado I, e desenvolveu-se em quatro etapas:

- 1ª etapa: observação de duas aulas.
- 2ª etapa: aplicação da proposta em aulas de intervenção (4 aulas), e realização de observações, apontamentos e gravação em áudio das aulas, para posterior descrição e análise, sobre a reação dos alunos e a recepção dos mesmos ao material utilizado nas aulas em relação à: aceitação ao tema proposto; exposição e articulação do tema nas atividades propostas; realização de discussões dos temas abordados em aula (suscitados pelas manifestações artísticas apresentadas); realização de atividades em pares; realização de atividades em casa; sugestões de leituras e consultas a sítios na internet. Foram solicitadas anotações do(a)s aluno(a)s sobre as impressões que tiveram de algumas atividades e a colaboração da professora regente para que também observasse a reação dos alunos nas aulas de intervenção.
- 3ª etapa: Audição, transcrição e descrição das aulas de intervenção para avaliar a recepção do(a)s aluno(a)s a essa proposta.

- 4ª etapa: análise e discussão dos dados com a realização da triangulação das informações obtidas com os participantes da pesquisa (alunos, professora regente e professora pesquisadora).

1.6.4.1 Procedimentos realizados antes e durante as aulas de intervenção

Primeiramente estabeleci um contato com a professora regente do curso de português como segunda língua, nível avançado I, para explicar-lhe minha pesquisa e mostrar-lhe o material que eu iria utilizar. Conversamos e acertamos que inicialmente eu observaria duas aulas antes de iniciar o desenvolvimento da proposta. Ela concordou com minhas sugestões e me deixou observar duas aulas e me cedeu mais quatro aulas (1 aula por semana) para aplicação da proposta. No primeiro dia apresentei-me e expliquei a minha proposta de pesquisa para os alunos e perguntei-lhes se concordavam em participar da pesquisa, os alunos concordaram e eu fiquei na sala para realizar a observação. No segundo dia, além da observação solicitei a colaboração dos alunos para responderem um questionário após a aula. Eles concordaram e então iniciei um contato com eles, antes de começar as aulas de intervenção (quatro aulas).

A proposta teve como tema gerador o Nordeste brasileiro para desenvolver as atividades das aulas de intervenção. Depois de observar duas aulas iniciei as aulas de intervenção trabalhando o conto: “Baleia” de Graciliano Ramos, leitura silenciosa do conto e atividade escrita referente ao texto. Na primeira aula também projetei a pintura “Os retirantes”, de Cândido Portinari realização de uma atividade oral.

Na segunda aula trabalhei o poema de Patativa do Assaré “Dois quadros” e também a música “Asa Branca”, de Luiz Gonzaga e Humberto Teixeira. A atividade referente ao poema foi uma atividade escrita para ser feita em sala de aula. Após a atividade do poema trabalhei a música e os alunos fizeram uma atividade de compreensão oral.

Na terceira aula projetei o filme “O auto da compadecida” de Guel Arraes, adaptação da obra de Ariano Suassuna (aproximadamente 104 min.). Neste dia a exibição do filme tomou todo tempo da aula

Na quarta e última aula eu pretendia realizar uma discussão sobre o filme para realização de atividade oral, porém não foi possível porque os alunos não estavam todos

presentes no dia da exibição do filme. Trouxe também duas páginas do livro “O auto da compadecida” de Ariano Suassuna e pedi para eles lerem e conversamos sobre as adaptações de peças teatrais para o cinema. Por último, projetei a fotografia “Vidas Seca” de Duda Sampaio e pedi para os alunos realizarem uma atividade oral e depois uma atividade escrita e, ainda, lemos um texto que falava sobre festas juninas realizando uma relação do que acontecia no momento (época das festas juninas) ao tema trabalhado.

Voltei duas semanas depois para aplicar outro questionário e pedir a colaboração dos aluno(a)s para responderem-no, realizar entrevistas com o(a)s aluno(a)s e com a professora regente.

Em todas as aulas levei textos extraídos da internet (Wikipedia) com a biografia dos autores das manifestações artísticas trabalhadas em sala, alguns textos foram lidos oralmente pelos alunos durante as aulas, mas a maioria foi para que eles tivessem uma leitura complementar extraclasse. Também forneci o endereço de páginas eletrônicas que eles poderiam acessar pela internet para terem mais informações sobre os autores trabalhados em sala de aula e suas obras.

1.6.4.2 Informações complementares ao contexto de pesquisa

Devido ao fato de estar afastada das salas de ensino de Português como L2 e atuando como professora de L1 não foi possível elaborar a proposta de intervenção com a participação dos alunos. Faço essa ressalva por considerar a participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem um fator muito importante para se atingir os objetivos esperados. Desse modo, as informações construídas aqui se referem a uma proposta formulada pela professora-pesquisadora, que é adaptável, mas que no início das aulas de intervenção já estava pronta.

Apesar disso, como o objetivo da pesquisa foi verificar a recepção dos alunos a uma proposta que introduz elementos estéticos no ensino de Português como L2, no sentido de colaborar, de jogar uma luz sobre essa temática que ainda carece de estudos e pesquisas, consideramos que esse objetivo não foi prejudicado pela não participação dos alunos na elaboração da proposta. A literatura foi o carro-chefe dessa proposta e atrelada a ela estavam à pintura, a música, o filme e a fotografia.

A questão da designação do campo específico de trabalho, desenvolvimento e pesquisa para esta área de ensino de Português é abordada por Almeida Filho (2007, p.33). Ele tem se referido à área como EPLE [...]. Nessa acepção se trata do ensino de português como outra língua (não materna). Esse é um sentido de ampla circulação e mais genérico. Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (EPFOL) ou Ensino de Português como Língua Não-Materna (EPNAMAT) seriam referências mais rigorosas para indicar essa área. Nesses casos, todos os tipos de ensino de português que não sejam em contextos de língua materna estariam cobertos pelas duas siglas. O ensino de Português como Segunda Língua pode muitas vezes indicar genericamente qualquer tipo de ensino que não o de L1, mas com maior frequência e precisão tem sido reservado para o ensino de Português a estrangeiros em países que já falam a língua portuguesa como língua materna ou L1. É o caso, por exemplo, de aprendizes que estão temporariamente num país de língua portuguesa como o Brasil e Portugal e que se candidatam a aprender o português nas variantes aí vigentes. Devido a essa última explanação, e de acordo com a nota¹, nesta pesquisa, optamos pela terminologia Português como Segunda Língua.

Informo, também, que durante a pesquisa uma aluna desistiu do curso e outra aluna não estava nos dias em que fiz as entrevistas. O primeiro questionário foi respondido por seis alunos, nas aulas de intervenção variou o número de alunos presentes, e o segundo questionário foi respondido por cinco alunos. Foi realizada a descrição do perfil completo de cinco alunos, e as entrevistas foram realizadas com quatro alunos e a professora regente. Por fim, esclareço que, por ter sido participante da pesquisa, na redação da dissertação o uso do pronome varia ora em 1ª pessoa do singular, ora em 1ª pessoa do plural.

1.7 Organização da dissertação

Nesse primeiro capítulo desta dissertação apresentamos a constituição da pesquisa, sua contextualização, o porquê da escolha e do interesse pelo tema, sua justificativa, seus objetivos, a pergunta de pesquisa, a metodologia para coleta dos dados, o perfil dos participantes, os instrumentos que foram utilizados, sua organização e os procedimentos realizados.

No segundo capítulo, apresentaremos o referencial teórico, abordando os principais conteúdos relacionados à temática da pesquisa e a ótica dos autores dos assuntos suscitados.

No terceiro capítulo, traremos as discussões e análises dos dados em sua maioria de forma qualitativa, porém alguns dados também terão uma análise quantitativa. Ao final desse capítulo são feitas as considerações finais acerca desta dissertação.

CAPÍTULO II – REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Cultura

Pensar em cultura é pensar em diversidade. Até mesmo seu conceito passa por várias definições dependendo do enfoque e do prisma pelo qual está sendo olhada. Sabemos que atualmente várias áreas têm interesse em aprofundar as questões culturais em seus estudos para melhor compreender as ações humanas em diversos contextos. E para isso seu estudo torna-se indispensável, nas ciências sociais. Devido à amplitude de seu conceito, neste estudo, abordarei a cultura voltada para o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, focalizando, principalmente seus aspectos voltados para as áreas de Educação e Linguagem e restringindo-a ao meu interesse principal que são as manifestações culturais por via estética. As artes assim como a linguagem estão imbricadas na cultura de um povo, ambas são formas de expressá-la e revelá-la, assim como ambas também são universais e estão presentes em todas as culturas. Em razão desse caráter de universalidade e de serem reveladoras da cultura a que estão ligadas, é necessário que haja uma melhor exploração nas aulas de idiomas dessa relação entre arte e linguagem. Não esquecendo que ambas também estão imbricadas, pois a arte é uma forma de linguagem e transmite mensagem.

Essa relação precisa ser mais trabalhada na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, pois cada vez mais a cultura é abordada neste contexto, mas ainda, não é bem trabalhada, visto que, muitas vezes, prevalecem os estereótipos e a forma superficial em abordagens culturais nas aulas de idiomas. Kramersch (2005 apud TAVARES 2006, p. 9) expõe muito bem a relação entre cultura e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras:

A cultura era considerada um acréscimo dispensável no ensino de línguas estrangeiras. A cultura agora é vista como parte integral na maneira de pensarmos e falarmos sobre educação em línguas estrangeiras. Cultura não é mais a alta cultura canônica de uma elite educada. Nem a comida exótica, feiras e folclore de um Outro. Também não é o modo de vida de um autêntico falante nativo. Atualmente, cultura é uma complexa realidade histórica e simbólica que pede uma visão pós-estruturalista da relação histórica, identitária e ideológica entre linguagem/cultura. Ensinar língua e cultura é um reflexo da língua como força simbólica.

2.1.1 Conceito de Cultura

Dentre os vários conceitos para Cultura, sobressai, para este estudo, o de Edgar Morin (1975, p.10): “Uma cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam os instintos, orientam as emoções.”

Edgar Morin, sociólogo francês, apresenta a religação dos saberes com novas concepções sobre o conhecimento e a educação e propõe o conceito de complexidade ao invés da especialização, da simplificação e da fragmentação de saberes (FERRARI, 2006, p. 55). É essa complexidade que observamos em seu conceito de cultura acima. Ler, ver, saber sobre a cultura de um povo é muito menos complexo do que entender, vivenciar uma cultura. É diferente para um indivíduo aprender uma língua como língua estrangeira no seu país, de um outro que aprende uma segunda língua em um contexto de imersão, onde ele tem de vivenciar uma outra cultura. É neste contexto que muitas vezes se dá o choque cultural, o que poderá influenciar negativamente o aprendizado da língua do país em que se está imerso. Experimentar um novo código de normas e condutas, observar e tentar entender os símbolos, buscar conhecer os mitos e enxergar as imagens que vão penetrando esse indivíduo e reestruturando seus instintos e reorientando suas emoções é algo muito complexo. E ajudar quem vem de um outro modelo cultural para que ele seja capaz de se reestruturar dentro de um novo modelo, sem perder sua identidade e sem rejeitar, não se adequando ao novo, é algo que pode ser oferecido em uma aula de idiomas, apesar da tarefa ser bastante complexa, mas não impossível. Para Tavares (2006, p.24):

Segundo Kramsch (1993) manter o *status quo* não deve ser o objetivo educacional ao se ensinar uma língua estrangeira. O ideal seria que o aprendiz desenvolvesse uma visão de mundo e de cultura da língua-alvo, tampouco guiada por princípios de sua língua nativa. Há que ter lugar para uma “terceira cultura”, ou para um “entre-espço cultural” aquele desenvolvido ao longo de reflexões sobre as culturas estudadas e discutidas. Uma cultura que – similarmente, ao projeto estético-literário (antropofágico), de Oswald de Andrade (1890 -1954) – permitisse a deglutinação da cultura estrangeira transformando-a em um novo posicionamento, em um crescimento de cidadania.

Portanto, para este estudo é esta a visão do conceito de cultura a ser aplicado nas aulas de Português como Segunda Língua.

2.1.2 Cultura e ensino de línguas

Quando se aprende uma língua estrangeira aprendemos muito mais sobre a gramática dessa língua estrangeira do que sobre o uso da língua no dia a dia. Mesmo com o advento da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, ainda hoje percebe-se que o ensino está mais focalizado nos aspectos lingüísticos, em sua forma, em sua estrutura sintática e em suas regras. No ensino e aprendizagem de línguas as estruturas semânticas e conceituais são pouco exploradas, assim como os aspectos culturais. Pode-se até aprender sobre a cultura dessa língua, mas muito mais como informação do que no desenvolvimento de atividades que realmente trabalhem essa inter-relação entre língua e cultura. Como muitos pesquisadores afirmam, a língua não pode ser ensinada separadamente de sua cultura. No entanto, essa inter-relação ainda é muito problemática no ensino de idiomas que prioriza mais a forma e que muitas vezes não consegue estabelecer uma relação proporcional dentro da sala de aula onde haja uma paridade entre o ensino dos aspectos lingüísticos e o ensino dos aspectos culturais. Há várias lacunas que precisam ser preenchidas com o propósito de desenvolver um trabalho para melhorar a relação entre o individual (psicológico, universal) e o coletivo (sócio-cultural, variável) no ensino e aprendizagem de línguas.

Para Kramsch (2001) a língua pode ser interpretada de duas maneiras fundamentais, ambas estão intimamente ligadas à cultura: através do que se diz ou do que se refere na codificação dos signos (semântica) e através do que se faz na ação dentro de um contexto (pragmática). Ela, também, aborda que a codificação cultural se realiza no interior de uma comunidade, onde os signos correspondem às formas como os membros de uma comunidade, em seu discurso, os codificam de acordo com suas experiências. E enfatiza que não se pode separar o significado do signo dessas experiências.

A linguagem e cultura estão fortemente ligadas e Langacker (1994 apud SILVA, 2004) acrescenta, ainda, a cognição a essa relação. Ele propõe a seguinte chave interpretativa das relações entre linguagem, cultura e cognição: a linguagem e a cultura são “facetadas imbricadas” da cognição, pois, para ele, sem a linguagem um certo nível de conhecimento/desenvolvimento cultural não poderia ocorrer e, inversamente, um alto nível de desenvolvimento lingüístico só se obtém através da interação sócio-cultural. Por outro lado, certos aspectos da linguagem são não-culturais, por serem capacidades psicológicas provavelmente inatas (como a capacidade para articular sons); e, inversamente, certos aspectos da cultura são basicamente não-lingüísticos, na medida em que são apreendidos por

meios não-lingüísticos e são culturalmente específicos. Mas aspectos lingüísticos não-culturais não deixam de ser culturalmente manifestados e convencionalizados e, inversamente, o conhecimento cultural originariamente não-lingüístico não deixa de poder ser considerado como fazendo parte da convenção lingüística ou do significado convencional, mesmo que não chegue a ser verbalizado. “Assim se compaginam e se interligam na cognição e na linguagem fatores universais, diretamente ligados ao fato de os indivíduos terem a mesma estrutura biológica e interagirem num mundo basicamente igual para todos” (SILVA, 2004, p.04). No entanto, como levar, e saber trabalhar, toda essa teoria para a sala de aula no ensino de línguas constitui um desafio que não pode ser ignorado e sim trazido à tona para discussão na busca de uma solução entre prática e teoria no ensino e aprendizagem de línguas. Tavares (2006, p.22) sintetiza bem a questão da cultura no contexto de ensino e aprendizagem de línguas:

Se pensarmos a cultura de forma mais filosófica, veremos que o contexto de sala de aula é um exemplo de grupo social e, como tal, um excelente fenômeno para ser observado e analisado. De fato, pesquisadores na área de ensino-aprendizagem de línguas, em especial de língua estrangeira (LE), atestam que só podemos definir o perfil de aprendiz a ser desenvolvido com os nossos alunos de LE ao estabelecermos a abordagem que daremos ao conceito de cultura em nossa metodologia de ensino. Assim, Brito (1999), ao fazer uma reavaliação dos métodos e abordagens de ensino de LE, verifica, por exemplo, que o método *gramática e tradução* percebe a idéia de cultura como acesso à civilização, o que corresponde a que muitos consideram como “alta cultura” da língua alvo. Persegue-se, então, um envolvimento com a “cultura MLA (música, literatura e artes)”. Isso faz com que os alunos leiam e traduzam textos sobre esses temas. Já o método *audiolingual* cultiva a inserção da cultura como forma de acesso à vida cotidiana das comunidades. Se analisarmos a *abordagem comunicativa*, veremos que, nela, a cultura também é, algumas vezes, abordada de forma mecanicista, favorecendo a reprodução de padrões de comportamento pré-estabelecidos e trivializando as questões de uso da língua. O aspecto cultura, contudo, deve ser visto de forma mais abrangente e profunda. Com base em uma *abordagem comunicativa pedagógica*, alguns pesquisadores passaram a rever o termo “comunicativo”, dando maior enfoque para as questões sócio-culturais na aprendizagem de LE (CANNALE, 1983; ALMEIDA FILHO, 1994; GREENALL, 1994).

Portanto, a cultura, de uma forma ou de outra, sempre esteve vinculada ao ensino e aprendizagem de línguas, porém, atualmente percebe-se que a forma como se trabalhou os aspectos culturais ao longo dos anos foi de forma superficial. Torná-los mais abrangentes e estudá-los de uma forma mais profunda é um desafio que emerge desse contexto. Como bem coloca Lameiras (2006), temos de priorizar o aluno, suas necessidades, seus interesses e do

mundo que o cerca considerando a pluralidade de abordagens presentes no processo de ensino/aprendizagem de línguas. É importante inserir a aprendizagem de uma língua viva em um contexto cultural onde haja um contato com mais de uma cultura, porém sem haver superioridade de uma sobre a outra, ao contrário, esse contato deve proporcionar um enriquecimento para o aprendiz. Assim, o aprendiz será como um artesão, participando da construção de seu saber, face a outros saberes. Lameiras (2006, p. 31) conclui que:

Pensando em um ensino de línguas associado à questões relativas a cultura, evocamos uma consideração constante do documento elaborado no final do *I encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras* (Florianópolis, 1996 grifo da autora) que traz a afirmação de que **a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno.**

Como professores de línguas devemos ter e passar tranquilidade para os alunos ao aprenderem um novo idioma, pois como bem coloca Kramersch (2001) o sentido não é alcançado por todos de uma só vez, é necessário ir conquistando o sentido um pouco de cada vez no discurso por meio de ações verbais e interações dos falantes, ouvintes, escritores e leitores. Ela destaca também a importância e a necessidade de se estabelecer um princípio de cooperação entre falantes de experiências culturais diversas, pois entre eles pode haver diferentes interpretações para vários assuntos, portanto se faz necessário o estabelecimento de um princípio cooperativo entre essas pessoas para que haja a comunicação.

A construção e interpretação dos signos lingüísticos na prática são motivadas, segundo Kramersch (2001), pela necessidade e pelo desejo dos usuários de uma língua para influenciar e agir sobre as pessoas ou, simplesmente, para perceber o mundo em sua volta. Portanto, o signo lingüístico não possui significado em um vácuo social. A dimensão social está por trás da relação de língua e cultura, pois é aí que ela se estabelece. Fora de sua ocupação dentro do contexto social e histórico original, os signos lingüísticos podem esvaziar-se completamente de seus significados e usados apenas como símbolos. Para essa autora os estereótipos culturais são signos congelados que afetam tanto aqueles que fazem uso deles quanto aqueles que são caracterizados por eles. O professor de línguas deve se atentar para o fato dos estereótipos culturais e não se deixar influenciar por eles, assim como deve mostrar aos seus alunos os estereótipos culturais presentes na cultura da língua alvo a qual está ensinando e tentar desfazê-los, tentando aproximar os alunos da realidade cultural que cerca aquela língua.

O estudo da cultura de um povo é muito abrangente, portanto neste trabalho escolhemos o viés estético para abordar a cultura brasileira por meio de suas manifestações artísticas. Não por considerar que esses elementos estéticos são de “alta cultura”, mas por estar, atualmente, mais acessíveis e presentes na nossa realidade. A escolha se deu por acreditar que a Estética pode ampliar horizontes, visto que desenvolve a percepção e trabalha os sentidos, enriquecendo as aulas de línguas.

2.2 Estética

A Estética é inerente ao nosso dia-a-dia, porém parar e observar o que esteticamente nos agrada ou não, refletir sobre isso não é um costume para quem vive constantemente correndo contra o tempo e muitas vezes não percebe e por isso não contempla o que está a sua volta.

Segundo Rosenfield (2006, p.7)

A palavra “estética” vem do grego *aísthesis*, que significa sensação, sentimento. Diferente da poética, que já parte de gêneros artísticos constituídos, a estética analisa o complexo das sensações e dos sentimentos, investiga sua integração nas atividades físicas e mentais do homem, debruçando-se sobre as produções (artísticas ou não) da sensibilidade, com o fim de determinar suas relações com o conhecimento, a razão e a ética.

Desenvolver a sensibilidade e saber utilizá-la para ganhar conhecimento, discernir a razão e ter consciência da ética são contribuições importantíssimas da Estética.

De acordo com Melo (2004, p.10), a disciplina estética começa com Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), em 1750, quando o mesmo publica a obra *Estética ou Teoria das Artes Liberais*, apresentando uma nova disciplina filosófica que tinha por objetivo estudar o belo e as suas manifestações na Arte. Gadamer (1985 apud GAI 2005) coloca que Baumgarten foi quem primeiro reconheceu na experiência do belo e da arte um questionamento próprio da filosofia. A tentativa de Baumgarten era conceder à arte, mais especificamente, ao belo, uma condição que suplantasse a mera subjetividade. A questão era: “Que verdade, que se torne comunicável, atinge-nos no belo?” (GADAMER, 1985, pp. 31-32). Mas, para Gai (op.cit.) Kant foi quem avançou nas reflexões sobre essa questão, entendendo que a aspiração da arte é ter validade, mas não ser incluída entre conceitos com objetivos finalistas. A visão Kantiniana da arte ainda exerce sobre a explicação do fenômeno artístico uma influência significativa. Esta visão é corroborada por Rosenfield (2006) que

considera que a plena autonomia da experiência estética se manifesta na Crítica do juízo, de Kant (1790) e com algumas reservas, na Estética, de Hegel (1820). No começo da reflexão de Kant sobre o juízo do gosto, percebe-se que ainda se faz presente uma hierarquia que subordina a experiência sensível à cognitiva, racional e ética. Porém, depois Kant irá mostrar como a imaginação contribui para selecionar um conjunto de dados da experiência sensível, oferecendo-os à avaliação cognitiva.

A arte é inerente à cultura de um povo, chegava-se a confundir a história da arte com a história da cultura, em tempos remotos. Rosenfield (op.cit.) coloca que durante milênios, a história da arte se confundiu com a história da cultura. A arte ocupou espaços importantes preenchendo muitas funções sociais, o belo estava integrado ao modo de vida das pessoas e estava presente nos cultos religiosos, políticos e sociais. A educação grega estava baseada no belo que girava em torno da *Kalokagathía*, que tem por princípio a convergência do valor estético com os valores éticos da comunidade, sustentando a *Paidéia* clássica que não dissocia a ética e a política da estética.

Recuperar a importância da estética na educação é promover conhecimento. Não se trata de uma volta saudosista à Época da Grécia Antiga, mas saber trabalhar com os conceitos estéticos adaptados à nossa época é voltar-se para a inclusão de valores éticos a partir do desenvolvimento da sensibilidade, da contemplação. Para Gai (2005, p.81)

Estética e conhecimento são termos mutuamente implicados. É tarefa da Filosofia ocupar-se do conhecimento, enquanto à Estética, como ramo da Filosofia, cabe buscar na especificidade da obra artística a delimitação ou a identificação do conhecimento que esta produz.

Convém ressaltar que a estética só se realiza dentro de uma *situação estética* que ocorre segundo Vázquez (1999), quando sujeito e objeto, dois termos dessa relação concreta, singular, constituem uma totalidade ou uma estrutura peculiar, pois para ele, antes ou fora dessa situação estética, o objeto estético só tem uma existência virtual ou potencial, por exemplo: o quadro ou a escultura não contemplados, a obra musical não executada e, portanto, não ouvida, o original guardado, sem leitores, na gaveta do seu autor, têm uma existência muda, potencial, preexistente por certo a sua existência efetiva, mas que ainda não é estética. Só adquire quando, ao entrar em relação com um sujeito (espectador, ouvinte ou leitor).

Daí advém a importância de expor objetos estéticos às pessoas, de se ter um momento para contemplação, reflexão, discussão sobre o que aquele objeto estético provocou ou não

provocou. Estamos rodeados de objetos que podem, ou não, serem vistos de um ponto de vista estético, porém se não houver a contemplação, a audição ou a leitura não se realiza a situação estética e esses objetos têm sua existência efetiva, mas não estética. Desenvolver a sensibilidade estética é possível em qualquer época da vida humana, despertar para arte e para sua contemplação pode ser um ato voluntário, individual ou pode ser cultivado num espaço coletivo. E o contexto educacional, em geral, é um ambiente propício para expor indivíduos a objetos para realizar uma situação estética e desenvolver a sensibilidade artística nos fazendo enxergar o mundo sob um outro ponto de vista.

2.2.1 A perspectiva Estética

A estética possibilita que enxerguemos o mundo sob novas perspectivas. O aprendiz, ao se deparar com uma obra artística, poderá enxergar por outros ângulos algo que estava a sua volta, mas que necessitava de tempo para reflexão e quem sabe, a partir desse encontro, ocorra uma transformação em sua forma de ver o mundo. Para N. Coelho (1993) a Arte nutre o ser humano de valores e sem a perspectiva estética nós não poderíamos habitar o Universo, pois não o entenderíamos e nem mesmo nos conheceríamos. Ela condiciona o nosso modo de pensar, agir e perceber o mundo. A arte, em suas diferentes manifestações, propicia uma ligação entre a realidade comum e o mundo do indizível e cabe ao artista revelar aos demais as várias faces da realidade comum e os possíveis valores do mundo do indizível e, esses, por último darão sentido àquela realidade comum.

E tantas vezes, dentro do próprio contexto escolar, as Artes em geral são deslocadas e não recebem o devido valor. É vista como uma disciplina complementar, acessória, e muitas vezes menor. Os ambientes na escola não favorecem ao trabalho com as artes, faltam recursos, materiais, profissionais especializados e é uma área que carece de pesquisas e estudos mais contundentes que estabeleçam a importância da arte na promoção do desenvolvimento humano.

É interessante observar que a arte, embora sendo uma das mais elaboradas produções da mente humana, não fez parte do repertório dos estudos aos quais os cientistas poderiam voltar-se e que promoveriam o conhecimento do ser humano. [...] Considerando que a arte é quase sempre uma atividade desviante, no sentido de que ela impulsiona a mente para uma outra realidade, ou para a irrealidade, como querem alguns, não deverá corresponder aos propósitos das ciências cognitivas que desejam alcançar

objetivos específicos, mensuráveis e com uma tendência progressista e finalista. (GAI, 2005, p.83-84).

2.2.2 Linguagem Estética

A linguagem estética transcende a palavra abarcando diversos signos e auxilia a comunicação humana que se amplia por meio da linguagem estética envolvendo sentidos, principalmente, o olhar através da contemplação. Costa (2005, p.60) coloca seu ponto de vista sobre a linguagem estética:

Compreendemos a linguagem estética como a materialização da expressividade e afetividade que corroboram uma maior percepção para a comunicação. Acreditamos que essa compreensão provoca a construção da significação na língua-alvo e permite que o próprio aluno seja co-construtor e co-autor do seu conhecimento. Isso acontece porque essa linguagem nos permite distanciarmos do mundo para que possamos lançar um olhar “mais de fora” e nos traz de volta mais conscientes dos nossos vários mundos.

A co-construção e co-autoria dos aprendizes em seu processo de aprendizagem são fundamentais para que ocorra uma aprendizagem mais independente, mais autônoma, permitindo assim, ao aprendiz ir além dos limites da sala de aula.

2.2.3 Competência Estética

A competência estética é uma das competências que se alia às outras competências em busca de uma comunicação mais efetiva. Para G. Moura (2005) a competência estética se funde a outros elementos que são inerentes à linguagem humana, como por exemplo, a afetividade, e os mobiliza para uma comunicação mais efetiva, fluida e coerente. Pois, a competência estética reforça o desenvolvimento da sensibilidade e auxilia os sujeitos a expressarem o que sentem diante do que é belo/feio, apropriado/inapropriado, harmonioso/não-harmonioso na língua alvo, capacitando-os a realizar inferências, criar e produzir um discurso autêntico.

Assim, compreendemos o termo competência estética nesse trabalho como a capacidade de mobilização, transposição e (re) organização de elementos simbólicos harmoniosamente para capacitar os sujeitos a (re) criarem, produzirem e/ou interpretarem suas percepções sobre como vêem, sentem e pensam. (MOURA, 2005. p.96).

O autor acredita, ainda, que não seja possível separar língua da afetividade, estética, ética, cultura sem fragmentar, desfigurar e empobrecer seus múltiplos significados.

Vemos que no âmbito da Lingüística Aplicada já há uma consciência de que a Estética é importante no desenvolvimento do ser humano de forma plena e levá-la para sala de aula de línguas pode ser efetivo para que o aprendiz desenvolva sua capacidade de fazer inferências, produzir um discurso autêntico, de ter mais autonomia dentro de sua aprendizagem e também senso crítico. A Literatura aliada a outras artes nos possibilita um trabalho dentro da perspectiva estética.

2.3 Literatura e outras artes

A partir da Literatura pode haver o início de um diálogo com outras artes, a literatura é arte que se esgota em si mesma, mas ligá-la a outras artes em um contexto pedagógico pode ser uma maneira eficiente de aproximação entre a arte literária e outras manifestações artísticas realizando uma ponte para o enriquecimento e o conhecimento artístico de uma forma geral. Afinal como bem coloca Silva (1973, p.15-17):

“Arte é criação.”

“Arte é uma criação que busca uma comunicação (imediata ou mediata).”

“A comunicação de uma obra de arte pode ser maior ou menor no tempo e no espaço.”

“ESTÉTICA é a palavra chave para todos os conceitos de arte.”

Silva (1973, p.13) conclui que:

1. Belo é tudo o que desperta no ser humano a sensibilidade estética.
2. A Estética é a dimensão humana de distinção entre o belo e o feio.
3. O artista é o ser dotado de sensibilidade estética capaz de criar o belo.
4. A arte é a criação estética de um artista.
5. As artes são os tipos de manifestação estética de acordo com a forma de expressão de um artista.

Segundo Silva (1973, p.14)

As artes mais comuns são:

- a. A música – arte que se manifesta através do som.
- b. A escultura/ arquitetura – arte que se manifesta através da linha, da forma.
- c. A dança – arte que se manifesta através do movimento.
- d. A pintura – arte que se manifesta através da cor.
- e. O teatro- arte que se manifesta através da interpretação. (É uma arte bastante complexa).
- f. O cinema – fotografia - arte que se manifesta através da imagem.
- g. A literatura – arte que se manifesta através da palavra. (Manuel Bandeira)

Unir algumas dessas artes, tendo como ponto de partida a Literatura, para desenvolver um trabalho estético-pedagógico em aulas de línguas foi pensado a partir do ponto que todas elas têm em comum, que é a linguagem. Segundo N. Coelho (1993), dependendo da matéria que a arte utiliza como expressão ela busca expressar uma vivência ou uma experiência humana em termos de harmonia ou impacto; de cor ou de movimento; de visualidade ou de sons, pois toda expressão artística é vista como fenômeno expressivo que possui uma linguagem específica.

A partir dessas formas que podem expressar uma vivência o aprendiz, ao entrar em contato com essas manifestações artísticas, pode extrair delas algo de novo para sua aprendizagem, que o ajude a entender melhor a cultura da língua que está aprendendo e que possa até mesmo depreender porque as pessoas se expressam daquela forma na língua alvo de sua aprendizagem. Mas não podemos ignorar a complexidade de um trabalho como esse, as obras de artes podem suscitar pensamentos, sentimentos, percepções, muito próprias e individuais. A relação estabelecida entre o artista, a obra e o receptor se constrói de forma muito singular, apesar de todos estarem inseridos em um contexto social. Gai (2005) coloca que as reflexões sobre arte e conhecimento são complexas devido a esse três elementos fundamentais: artista, obra e receptor, pois os mesmos podem desdobrar-se em outros elementos admitindo várias inter-relações. Dessa forma, o social é um elemento que perpassa todos os três, mas também pode-se admitir outros desdobramentos como o histórico, o antropológico, o religioso e etc. No entanto, a linguagem é a questão central que precisa ser considerada, pois o conhecimento se revela através de palavras. Para Vygotsky (1989) a linguagem é um sistema simbólico de grupos humanos que representou um salto qualitativo

na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas.

Nesse processo de interação da literatura com outras artes, o objetivo, também, é trabalhar para que os alunos adquiram conhecimento por meio da linguagem literária e que também a percebam como arte e possam desfrutar do prazer estético proporcionado por ela. Na estética da recepção literária, Zilberman (1989, p.64) destaca que a hermenêutica literária, cuja organização metodológica é exigida e providenciada por H. R. Jauss, supõe três etapas: a de compreensão do texto, decorrente da percepção estética e associada à experiência primeira de leitura; a de interpretação, quando o sentido do texto é reconstituído no horizonte da experiência do leitor; e aplicação, quando as interpretações prévias são trabalhadas e medida a história de seus efeitos. O aluno é a peça chave para a recepção de textos literários.

Nesta pesquisa, o texto literário é o foco principal que agrega em torno de si as outras artes desenvolvidas na proposta possibilitando trabalhar todos esses elementos numa perspectiva cognitiva, de acordo com Gai (2005, p.102):

A idéia de que a cognição é uma cognição criativa permite aproximar vida e arte tanto no sentido de que a vida possui os elementos característicos da arte, tais como a invenção, o prazer, o conhecimento, quanto que a arte é vida, isto é, que a arte não é do domínio do falso, que ela pode se incorporada como um estado de ser.

A leitura de um texto literário, dentro dessa perspectiva cognitiva pode provocar modificações na mente de uma pessoa, levando-o a interpretar um texto como um modo de interpretar a vida humana. Nisso se constitui o papel do professor, como mediador e orientador de leituras possíveis, revelando pistas e ajudando o aluno a ter uma melhor compreensão do que foi lido. Para Olmi (2005, p.29):

A tarefa de quem trabalha com leitura/texto é, portanto, a de treinar os leitores para a disponibilidade de compreender integralmente o texto, de abandonar-se a seu fascínio, sempre que o texto possua essa qualidade, mas também de indagar sobre seu funcionamento, para depois abandonar-se novamente, e com uma consciência ainda maior. [...] mais viável e mais honesto seria transmitir a idéia de que uma e outra fazem parte de um itinerário de formação global do indivíduo-leitor, ou seja, de uma formação estética e cognitiva.

Como bem coloca Proença Filho (1995, p.28) “a literatura é uma forma de linguagem que tem a língua como suporte.” Portanto a literatura não pode ser excluída do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, pois ela carrega a autenticidade de uso e de expressão de uma língua. O texto literário possui uma configuração mimética do real, sendo assim, serve

de veículo para a comunicação de uma forma peculiar evidenciando um uso especial do discurso que está a serviço da criação artística reveladora.

Devemos ter a clareza de saber trabalhar o texto literário adequando-o ao nível de aprendizagem e a realidade de cada sala de aula no ensino de línguas. Sabemos que devido à linguagem literária muitas vezes ser carregada de símbolos, não se pode apresentá-la sem que antes haja uma preparação para que os aprendizes possam recepcioná-la e ter entendimento da mensagem ali veiculada. Porém, a literatura é fundamental no entendimento de uma cultura justamente por ela está ligada à *mimese*. Para Proença Filho (1995) a língua como concretização da linguagem limita-se apenas na representação de fatos ou situações, já a literatura se caracteriza por dimensionar elementos universais na essência desses fatos ou situações. A realidade imediata não se revela de forma absoluta. A partir do texto literário se configura uma situação cuja sua existência se dá no próprio texto literário e que tem como característica uma apreensão profunda do homem e do mundo que se dá por meio das tensões de caráter individual ou coletivo presentes na obra literária. Visões de mundo e ideologia são reveladas por meio da literatura, porém sua linguagem é ambígua possui um caráter de permanente abertura e atualização e está fortemente ligada ao caráter conotativo que a singulariza.

A literatura, portanto se abre a várias interpretações. Mas devido ao seu caráter conotativo, há de se ter uma preocupação com o aprendiz de uma língua que ao entrar em contato com um texto literário dessa língua saiba desvendar com auxílio, ou mesmo sozinho, os elementos conotativos presentes no texto. Ao realizar tal tarefa percebe-se o ganho e o enriquecimento em nível de vocabulário que o aprendiz tem. E depois as discussões das interpretações possíveis para aquele texto exigem que o aprendiz manifeste opiniões, produzindo discurso autêntico, o trabalho com a literatura é cheio de possibilidades e cabe ao professor saber explorar essas possibilidades. Para Kramsch (2001) a metáfora lingüística consiste na palavra carregada de significado semântico cultural dentro de um ambiente lingüístico e com passar do tempo o conhecimento semântico é armazenado pela comunidade, e ao realizar um trabalho com as metáforas os alunos também podem processá-las e armazená-las, ampliando sua capacidade comunicativa na comunidade onde se insere a língua alvo por ele aprendida.

Segundo Bakhtin (1997) a linguagem é dialógica e suas idéias sobre o homem e a vida são marcadas pelo princípio dialógico. Por isso acreditamos que o estudo da literatura não

pode se limitar a transmissão de informações sobre sua periodização e seus autores. A literatura é um importante meio de comunicação. É importante observar a literatura vinculada a outras expressões artísticas de seu tempo e a interação entre elas. Nesse sentido:

A ciência literária deve, acima de tudo, estreitar seu vínculo com a história da cultura. A literatura é uma parte inalienável da cultura, sendo impossível compreendê-la fora do contexto global da cultura numa dada época. Não se pode separar a literatura do resto da cultura e, passando por cima da cultura, relacioná-la diretamente com fatores sócio-econômicos, como é prática corrente. Esses fatores influenciam a cultura e somente através desta, e junto com ela, influenciam a literatura. (BAKHTIN, 1997, p.362).

O universo cultural é atingido pela literatura. A literatura configura-se importante instrumento no estudo das relações culturais e trazê-la para sala de aula é vislumbrar esse universo. A literatura pode ajudar ao aprendiz a estruturar o seu universo cultural. É por ter essa função artística reveladora que a literatura tem de ser mais bem aproveitada no ensino de línguas, ela pode estabelecer uma ponte para um melhor entendimento da cultura da língua alvo, pois a literatura é matéria cultural e por sua natureza criadora e fundadora ela pode refletir uma situação ou denunciá-la, através dela pode se perceber atitudes conservadoras ou transformadoras, mas sendo obra ficcional não se confunde a realidade que se encontra no texto literário com a realidade socialmente dada. Para Lefevre (1971 apud PROENÇA FILHO, 1995, p. 35) a linguagem literária é:

Uma questão que não é daquelas que podem ser respondidas pela ciência, pela moral ou pela sociologia [...]. Ela interroga o mundo sobre sua realidade e a linguagem sobre sua obsessão de uma adequação perfeita ao ser do mundo. Não é uma solução, uma fuga para fora da linguagem e do humano: ela encarna uma nostalgia.

Não se espera de imediato que o aprendiz de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua tenha uma leitura eficiente e com total entendimento do texto literário, não é esse o objetivo primeiro, ele pode até ocorrer, mas o que importa é o contato, é a apresentação, pois não há o leitor ideal, mas sim um potencial de indivíduos leitores. “A leitura de qualquer trabalho de literatura é, necessariamente, uma ocorrência individual e única que envolve a mente e as emoções de algum leitor particular.” (ROSENBLATT, 1998, p.1057 apud PELLANDA, 2005, p.67). Ao aprendiz deve se abrir o leque de autores literários, comentar sobre suas obras, instigar a leitura dessas obras para que permitam uma abordagem de leitura do texto literário como uma possibilidade de transformação das idéias de um indivíduo, ou como uma luz que se projeta na relação entre o indivíduo e o mundo. A relação entre Literatura e outras artes e o ensino de línguas estrangeiras necessita ser revista para que se possa estabelecer um novo paradigma, pois:

Um outro aspecto que permite o estabelecimento dessa ponte entre estética e cognição é a experiência. A obra de arte é um artefato cuja essência é a fixação da experiência, de uma ou de várias. O próprio ato criativo constitui uma forma específica de experiência. [...] E a experiência, segundo Varela, consiste no fato de estarmos no mundo inseparáveis de nossos corpos, nossa linguagem e nossas relações sociais. (GAI, 2005, p.102)

E nesse encontro com a literatura e outras artes que a imaginação possa ser guia no campo das experiências onde haja uma ampliação da consciência, cabendo aos professores mais do que trazer dados e informações para sala de aula oferecer espaço para que o aluno aprenda. Para Perissé (2006) é uma difícil tarefa para o professor deixar-se aprender mais do que ensinar, sugerir mais do que explicar, o importante para ele é que o professor permita que o contato vivo com a literatura traga à tona temas vitais fazendo brotar a reflexão responsável, compromissada e entusiasmante. Nessa perspectiva, a literatura se abre ao diálogo com outras e uma proposta que prioriza a cultura e a estética compartilha das idéias expostas a seguir:

Como força dinâmica do processo cultural, a Literatura dialoga com outras artes e linguagens, às vezes tomando a dianteira do processo de mudanças, às vezes ficando à mercê de mudanças que ocorrem em outras artes. Sem perder de vista o objeto central – o texto literário –, na aula de Literatura cabe a música popular, a pintura, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho, a internet. Cabem enfim, todas as linguagens e todos os textos e mídias, ou seja, cabe a vida que com a Literatura dialoga. (CEREJA, 2005, p.1).

2.3.1 Literatura e o ensino-aprendizagem de línguas

A literatura no ensino de uma língua estrangeira ou de uma segunda língua esteve durante muito tempo ligada ao Método Gramática Tradução conhecida tradicionalmente como "método" AGT, cujo objetivo final, segundo Leffa (1988, p.214):

É - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

Porém, atualmente, já se tem uma visão renovada da literatura no ensino de línguas. A idéia anterior configurava-se dentro do padrão de uma elite que restringia tanto a aprendizagem de uma língua estrangeira, quanto o acesso à literatura e a outras artes em geral a um pequeno grupo. Hoje em dia com a universalização da educação e a inclusão tanto de artes quanto da língua estrangeira na composição de um currículo educacional, não se pode, ainda, associá-las apenas a elite, apesar de reconhecer que a elite ainda conta com uma facilidade maior de acesso ao ensino de uma língua estrangeira e também das artes em geral.

A preocupação é em expandir o ensino de qualidade para todos. Priorizando a qualidade no ensino de línguas e, também, promovendo as artes no processo educacional.

Lebrun (2007) em seu artigo localiza muito bem a problemática da literatura no ensino de línguas estrangeiras. Para ela a perspectiva no ensino de idiomas parece ser, num primeiro momento, mais pragmática ou funcional do que propriamente cultural ou estética e aborda que de acordo com uma pesquisa feita por australianos, as pessoas quando se iniciam na aprendizagem de uma língua estrangeira têm objetivos, principalmente, de ordem pragmática ou instrumental (viagem, trabalho ou comunicação interpessoal) e sendo assim, poucas pensam, de forma espontânea, na literatura da língua que aprendem. Ela aponta para uma possível justificativa destacando que até os anos sessenta, a aprendizagem de línguas estrangeiras recorria muito aos textos literários, em uma perspectiva cultural, mas que depois, em razão de um “rápido desenvolvimento da lingüística e do esfacelamento do conceito de cultura, a aprendizagem passou a ser concentrada mais na eficiência da comunicação”. (LEBRUN, 2007, p.17).

O lingüista M. A. K. Halliday (1978, p.139 apud TOSTA, 2006, p.115) propõe que todo texto “é um evento sociológico, um encontro semiótico através do qual os significados que constituem o sistema são compartilhados.” A utilização dos textos literários nas aulas de idiomas se constitui numa forma eficiente de contextualizá-la, pois para Tosta (2006, p. 115) ela “liga o real ao imaginário, o concreto ao abstrato, a verdade a mentira, a experiência e a possibilidade, o sucesso e o fracasso, o individual e o coletivo.” Para o autor a literatura explora a linguagem de maneira única e especial, tanto na parte lingüística, estética, conceitual ou sociopolítica.

Configura-se, então, uma nova visão na relação entre ensino de línguas e literatura. A potencialidade da exploração do texto literário pode dar-se de diversas formas. O importante é contemplar os alunos com textos literários para que eles possam entrar em contato com uma forma de linguagem que é ao mesmo tempo singular, mas também muito representativa da cultura de um povo. E aliá-la a outras artes como música, filme, fotografia, pintura, é enriquecê-la e conectá-la com outras leituras. Edgar Morin (apud COELHO, 2000, p.13) propõe que, juntamente com o teatro e o cinema, a literatura é “uma escola de vida”, uma “escola de complexidade humana”, ou seja, uma forma de arte onde “a cultura de cada época se corporifica”. E ainda destaca o papel da literatura na história das culturas como o principal

instrumento na condução e transmissão de geração para geração dos valores de base na cultura de um povo. Brumfit e Carter (2000) afirmam que o ensino de uma língua estrangeira permite ensinar uma cultura dada e vivenciar experiências estéticas.

Segundo Kramersch (2006 apud LEBRUN, 2007) em nossa época de globalização lidamos com leitores multilíngües cujos valores são complexos e a aprendizagem de línguas deve ultrapassar seu aspecto funcional e buscar a manipulação do sistema simbólico, que permite que vá além da conotação. A “competência simbólica” deve ser alimentada pela a imaginação literária em todos os níveis da aprendizagem.

Tosta (2006, p.115-116) cita vários autores favoráveis e contrários a utilização de textos literários em aulas de idiomas. Alguns autores que reconhecem a importância da literatura como H. G. Widdowson (2001) acredita que ao utilizarmos textos literários é necessário que haja “intensa exploração da linguagem” (p.178) e uma “atenção direcionada a esta própria linguagem” (p.179). Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira de Aguiar (1998, p. 9-10) reconhecem o valor educacional da literatura, pois para ambas: “ao decifrar-lhe o texto o leitor estabelece elos como as manifestações socioculturais que lhe são distantes no tempo e no espaço”. Esse conhecimento possibilita que o leitor tenha uma melhor compreensão do presente e seu papel como sujeito histórico. Para as autoras, os livros, em geral, são fontes de conhecimento, porém os textos literários o fazem de modo mais abrangente, ao passo que, os textos informativos atêm-se aos fatos particulares. A literatura dá conta da totalidade do real, pois alcança uma significação mais ampla ao representar o particular. Segundo N. Coelho (2000, p.14) “a literatura, a palavra escrita, a leitura [...] vêm sendo resgatadas como forma ‘mais eficaz’ para a nova ‘leitura de mundo’ que se faz urgente para formação de crianças e jovens ou para ‘reciclagem’ de adultos.” Por isso, vemos que a literatura é muito importante para o atual contexto educacional, ela abre, descortina a visão para uma leitura diferente do mundo, tornando-nos sujeitos mais críticos e perspicazes da realidade a nossa volta.

Mas há autores que se posicionam contrariamente ao uso da literatura no ensino de idiomas. Sandra McKay (2000, p.191 apud Tosta 2006) apresenta três razões para justificar a falta do uso da literatura em aulas de LE. Ela acredita primeiro que a complexidade estrutural da literatura e seu uso sem igual da linguagem não contribuem para o ensino da gramática da língua, segundo que o estudo da literatura não ajuda os alunos a atingirem seus objetivos acadêmicos e profissionais, e por fim que como a literatura normalmente reflete uma

perspectiva cultural particular, e isso pode ser bastante difícil para os alunos. Esta é uma visão que ainda impera em muitos cursos de idiomas, principalmente, em cursos que valorizam mais os aspectos instrumentais da língua. Muitos outros argumentos contrários à utilização da literatura em salas de aula de LE são usados, como por exemplo, a extensão dos textos e a idéia de que o uso de um texto na aula de língua estrangeira pode estragar a sua apreciação literária. Long (2000, p.42) reclama, ainda, a falta de uma metodologia consistente para o ensino de literatura para alunos estrangeiros, que em sua maioria “focalizam o ensino de itens isolados, correção da forma gramatical, repetição de uma série de estruturas em progressão e léxico restrito” não se encaixando com um uso efetivo da literatura.

Todos os argumentos contrários são muito pertinentes e válidos. Trabalhar a literatura de forma superficial, apenas levando um texto ou outro de forma descontextualizada como uma ilustração, ou, então, utilizar o texto literário, como bem colocou o autor acima, focalizando itens isolados, correção da forma gramatical e repetição são formas de “matar” o texto literário, de reduzi-lo não explorando os seus aspectos estéticos, não desvendando os múltiplos sentidos que a linguagem literária pode nos oferecer. Sabemos que essa é uma realidade e que as dificuldades encontradas pelos professores de línguas estrangeiras em buscar e saber como trabalhar textos literários adequadamente em suas aulas, faz com que muitos deles desistam preferindo excluir a literatura de suas aulas.

Realmente, falta uma metodologia que nos auxilie nesse trabalho, pois muitos cursos de licenciatura não preparam os professores para o trabalho com literatura. Devido à dificuldade metodológica muitos desses professores não se sentem seguros para desenvolver a literatura na aula de língua estrangeira, então, o caminho da exclusão é o mais fácil. Porém já há uma série de professores que buscam encontrar formas criativas de se trabalhar a literatura nas aulas de LE e por isso é importante que haja uma divulgação do que tem sido feito, se faz necessário a troca de experiências, o compartilhamento de idéias, apesar da forte resistência de alguns em considerar as aulas de LE como um espaço inapropriado para o desenvolvimento desse trabalho. Paradigmas precisam ser rompidos, é preciso refletir e buscar novos paradigmas para o uso da literatura nas aulas de idiomas, e assim contribuir para o estabelecimento de um novo modelo, onde haja uma preparação adequada, pois “é simplesmente tido como fato que a literatura, no nível apropriado, é um componente viável dos programas de língua estrangeira e que uma das maiores funções da literatura é servir

como um meio para transmitir a cultura de um povo que fala a língua na qual é escrita” (VALDES, 1998, p.137).

Não se deve ignorar o uso da literatura e sim apropriar seu uso, visto que ainda há uma preocupação em saber qual é o estágio mais apropriado para se trabalhar com textos literários. Alguns autores defendem o uso de textos literários no nível iniciante, porém outros autores como Valdes (1998, p.138) sugerem que o uso da literatura é apropriado apenas a partir do nível intermediário para avançado. Já Tosta (2006) sugere que os textos literários sejam introduzidos em níveis iniciantes, especialmente, o poema.

A literatura pode ser uma aliada importantíssima no ensino de línguas por proporcionar aos aprendizes um contato com um uso autêntico da língua e, ainda, possibilitá-los o acesso a diferentes estilos de escrita. Ignorar a riqueza de exploração que um texto literário pode oferecer é manter-se dentro de um modelo que pode até se preocupar com questões culturais, mas não as trabalha efetivamente em sala. Logo:

A literatura é vista por muitos autores como “um bom estímulo para a aquisição lingüística que encoraja a habilidade de leitura e o pensamento empático, crítico e criativo, expande a consciência lingüística dos alunos, é uma boa base para expansão do vocabulário, pode iniciar discussões ou redações e, como envolve emoções e o intelecto, pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e educacional”. (TOSTA, 2006, p.118)

Desfazer a idéia de elitismo que, por vezes, ainda acompanha a literatura, assim como a imagem de que a aula de literatura é uma aula monótona, cheia de informações, com uma única possibilidade de interpretação para os textos literários, com atividades entediantes é fundamental para se ter êxito nesse trabalho.

Não se deve esquecer que trabalhar com textos literários é utilizar-se de material autêntico, ou seja, não é material preparado ou adaptado para o ensino de LE ou L2. Então, ali se revela tantos elementos lingüísticos quanto elementos culturais, sendo importante dar ênfase aos aspectos literários e propor atividades que motivem os alunos ao trabalho em grupo ou em duplas e despertem suas curiosidades pelos temas presentes. É dar significado à aula com textos e atividades que envolvam a participação de todos. E para que isso ocorra o educador, o professor necessita estar ciente de sua abordagem em sala de aula para trabalhar a literatura nessa perspectiva no ensino de línguas estrangeiras.

2.4 A abordagem de ensino de línguas

Segundo Almeida Filho (2005, p.13) a abordagem de ensino de línguas pode ser entendida como o conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar as ações no processo de ensinar uma língua estrangeira. Uma abordagem se constitui numa filosofia de trabalho, uma força potencial capaz de orientar, dar consistência e rumo ao trabalho do professor.

Diante dessa colocação verifica-se que o professor de LE está sempre orientando-se por meio de um conjunto de crenças, pressupostos e princípios para ensinar. Portanto, para que ocorra um trabalho eficiente com artes e literatura, ambas devem fazer parte do repertório do professor, assim como ele também precisa acreditar na eficiência e na contribuição que elas podem trazer para o ensino de línguas, ou melhor, para a formação pessoal e educacional do aprendiz, é realmente querer ir além do ensino instrumental.

Segundo Leffa (1988, p. 211-212) é necessário realizar uma distinção entre abordagem e método:

Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem [...]. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

O que guia este estudo é uma abordagem que se orienta pela utilização da estética como um importante elemento formador/transformador do ser humano e que vê as aulas de línguas estrangeiras como portas abertas para o trabalho com elementos estéticos que tem como objetivo, além do aprendizado da língua alvo, o enriquecimento cultural e humanístico dessas aulas.

2.4.1 A Aula

O ponto de partida para a utilização dos elementos estéticos é a aula de língua estrangeira. Para cada aula foi pensado a utilização de um elemento estético e uma atividade relacionada ao trabalho com esse elemento. É no contexto da sala de aula, no encontro com os aprendizes que se pode estabelecer a melhor maneira de realizar esse trabalho. Para Almeida Filho (2005, p. 25):

No processo de aprendizagem formal de LE a aula pode não ser quantitativamente a maior porção do trabalho de ensinar e aprender, mas é certamente a mais impactante. Por isso, a aula, que é o contato face-a-face do professor e do aluno, se assemelha à ponta aparente de um grande *iceberg* submerso. Mas esse contato pessoal mediado pela língua estrangeira, que geralmente nunca ou muito pouco o aluno encontra em outros cenários da sua vida, é vital nessa disciplina. Não é o único cenário onde deve se dar o ensino comunicativo da nova língua mas os procedimentos aí estabelecidos são chave para a construção de significados e ações nessa língua que sem esse ambiente rico só se constituiriam para o aprendiz com grande esforço em condições afetivas especiais.

A aula é uma caixa de surpresas, mesmo que tenha sido cuidadosamente planejada e pensada todas as atividades, o elemento surpresa pode aparecer e dar a aula um outro rumo, isso para quem valoriza a interação e abre espaço para os aprendizes. Mas, até mesmo para o elemento surpresa, o professor deve estar preparado e saber conduzir a situação sem perder seu foco. A aula é a parte prática de qualquer curso de licenciatura e merece uma atenção maior no decorrer desses cursos.

A aula de língua estrangeira, então, exige toda uma preparação singular, pois para o profissional que quer atuar nessa área, além do domínio do idioma, é preciso que ele tenha uma noção de como se realiza o processo de aquisição lingüística. Almeida Filho (2005) vai além, para ele, a aula de língua estrangeira possibilita ao aluno, não só a sistematização de um novo código lingüístico, mas lhe dará, também, a chance de se transportar para dentro de outros lugares, de outras situações marcando sua percepção e memória para sempre. A aula de língua estrangeira ou segunda língua tem características singulares, devido em parte, a sua natureza específica do que pode representar para cada indivíduo a aprendizagem de uma outra língua.

Numa perspectiva de compreensão teórica do que é aprender significativamente uma nova língua, Almeida Filho (2005), propõe que o importante é que se estabeleça um clima de confiança no ambiente e entre os aprendizes para que o professor comunicativo possa levantar as expectativas do grupo, codificar seus tópicos e temas e preparar formas de contato com a nova língua, mantendo ou imprimindo um ritmo justo na busca pela a aprendizagem de seus alunos. Para ele é possível reconhecermos 4 fases prototípicas necessárias à fruição ideal do encontro aula de LE/L2.

Essas fases não são redutíveis umas às outras sem perdas ao processo e se resumem a: 1) o estabelecimento de clima e confiança; 2) apresentação de amostras significativas de linguagem; 3) ensaio para fluência coerente e uso real; 4) Fechamento do encontro, compensações, estratégias de aquisição. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.32)

Para a realização das aulas, as atividades configuram-se como partes constitutivas da aula ou extra-aula, como complemento da mesma. Almeida Filho; Oeiras e Rocha (1998, p.08) têm uma teoria sobre atividade:

A atividade é uma forma de fazer direcionada a um objetivo, e transformar esse objetivo numa saída é o que motiva a existência da atividade. O objetivo diferencia as atividades umas das outras, e pode ser material ou algo menos tangível, como uma idéia ou um plano, que aos poucos pode ser compartilhado para manipulação e transformação pelos participantes da atividade. As atividades não são entidades rígidas ou estáticas e estão em constante mudança e desenvolvimento não linear ou direto.

As atividades realizadas em sala após a exposição de cada elemento estético e também as atividades “para casa”, e sua realização servirão para analisar como os alunos receberam a proposta de utilização de elementos estético-culturais presentes nas manifestações artísticas brasileiras para as aulas de Português como Segunda Língua.

2.5 O ensino de Português como Segunda Língua

A preocupação com o ensino/aprendizagem de Português como Língua Estrangeira tornou-se mais consistente e evidente nos últimos quinze anos, devido a uma maior procura que ocorreu em virtude do destaque da Língua Portuguesa no cenário internacional e, concomitantemente, ocorreu também a necessidade de promover uma melhor formação para os profissionais desta área.

O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua tem uma história de quase cinco séculos, quando os jesuítas portugueses ensinavam os índios que habitavam as terras brasileiras de acordo com Almeida Filho (1992). Na década de 1950, os cursos de Português para estrangeiros no Brasil eram escassos e só a partir da década de 60, nos Estados Unidos, o ensino do Português como língua estrangeira começou a ter um maior desenvolvimento.

O material utilizado na década de 50, segundo Gomes de Matos (1997), era a obra *Spoken Portuguese*, de autoria de Vincenzo Cioffari. Na década de 60, nos Estados Unidos, em Austin capital do Texas, reunia-se uma equipe binacional (norte-americana/brasileira), liderada pelo lingüista aplicado Francisco Gomes de Matos, para elaborar um manuscrito para uma edição experimental chamada *Modern Portuguese*. Entre o preparo do texto experimental de *Modern Portuguese* e a elaboração do manuscrito passou-se uma década e somente em 1971 foi finalizada sua produção.

Uma das autoras pioneiras na produção de material didático de português para estrangeiros, no Brasil, foi Mercedes Marchant que já vinha publicando livros desde a década de 50. No entanto, apenas na década de 80 há um aumento na produção de materiais didáticos voltados para o ensino de português para estrangeiros no Brasil, como afirma Almeida Filho (1992) que somente na década de 80 é que surgem as séries de livros didáticos brasileiros, produzidos por nacionais no Brasil e para um público de alunos estudando no Brasil em ambiente de imersão. Ele cita, como exemplos: *Português para falantes de espanhol* (Lombello & Baleeiro, 1983), de *Falando... Lendo... Escrevendo: um curso para estrangeiros* (Lima & Iunes, 1981) de *Tudo bem* (Ramallete, 1984) e de *Fala Brasil* (Coudry & Fontão, 1989). E apesar do crescimento dessa produção, até os dias atuais sua produção não é satisfatória se compararmos com a publicação de materiais didáticos voltados para o ensino de outras línguas estrangeiras. Ainda nesta década, intensificou-se um interesse pela pesquisa na área de ensino e aprendizagem do português como língua estrangeira por profissionais ligados ao ensino e aprendizagem de línguas.

Na década de 90, vários programas de ensino de português para falantes de outras línguas, eclodiram oficialmente em várias universidades pelo Brasil. E de acordo com Almeida Filho (op.cit.) há hoje com certeza movimento de ensino de PLE nas universidades: do Rio Grande do Sul (UFRGS), de São Paulo (USP), Estadual de Campinas (UNICAMP), Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Católica do Rio de Janeiro (PUC - RJ), Federal de Minas Gerais (UFMG), Federal de Santa Catarina (UFSC), de Brasília (UnB), Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS) e Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Em 1998, a oficialização do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira (CELPE-Bras), foi um importante fator que desencadeou uma demanda ainda maior pela procura por curso de português para estrangeiros aumentando, conseqüentemente, sua oferta. De acordo com Cunha & Santos (2000, p. 33):

Talvez essa progressão na oferta de ensino de PLE seja uma conseqüência de novas exigências quanto à demonstração de proficiência em Português. Estrangeiros cujos propósitos sejam ou de exercerem profissões liberais no Brasil ou o de estudarem, obrigatoriamente, deverão mostrar seu desempenho na variante brasileira do Português.

Outros fatores também contribuem para a expansão do ensino de PLE, a proposta de inclusão da Língua Portuguesa no currículo de escolas públicas de países pertencentes ao Mercosul , também contribuiu para fomentar o ensino de português no exterior. Os CEBs

(Centro de Estudos Brasileiros) vinculados ao Ministério das Relações Exteriores (Itamaraty) que são os responsáveis pela divulgação da língua e da cultura brasileira fora do país também contam com programas de ensino da Língua Portuguesa. E ainda há, no Brasil, o setor privado de ensino de Português, instituições e escola de línguas que oferecem curso de português para estrangeiros.

A área de ensino e pesquisa em PLE conta, de acordo com Almeida Filho (1992, p. 14), “conta com muitos trabalhos de pesquisa, em nível de mestrado e doutorado, desenvolvido em universidades brasileiras com programas de pós-graduação em Letras e Lingüística.” Porém, a preparação de profissionais para atuarem nesta área ainda requer uma oferta maior de cursos, seja em nível de graduação ou de pós-graduação, pois atualmente, apenas duas universidades oferecem cursos de graduação voltados especificamente para formação de professores de PLE, a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na UnB é ofertada a Licenciatura em Letras- Português do Brasil como Segunda Língua e a UFBA oferece ao aluno do curso de Letras uma dupla habilitação: Português como Língua Materna e Português como LE/L2. E em nível de pós-graduação a PUC-Rio oferece uma especialização, *lato sensu*, voltada para a área de ensino do PLE. São essas as instituições que oferecem cursos voltados especificamente para a área de ensino de PLE, no entanto, muitos profissionais oriundos de licenciaturas de outras línguas estrangeiras ou com formação em Português como Língua Materna atuam em PLE e acabam se estabelecendo na área devido à experiência adquirida na prática. Essa situação é a mais próxima da realidade brasileira, porém sabemos que no exterior nem sempre as pessoas que estão ministrando aulas de Português têm formação em ensino de línguas.

A busca por melhorias no ensino de Português como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua se faz presente, atualmente e em muitos lugares. Portugal, Brasil e a comunidade lusófona buscam promover e realizar ações que visam à ascensão da Língua Portuguesa no mundo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 Introdução

Este estudo tem como objetivo principal verificar a recepção de alunos estrangeiros aprendendo a língua portuguesa, no Brasil, a uma proposta que contempla os elementos estéticos da cultura brasileira. Para chegarmos a esse objetivo, primeiramente investigamos as opiniões, crenças, valores dos alunos participantes da pesquisa a respeito da importância desses elementos e dos aspectos ligados a eles para a aprendizagem da língua portuguesa. Queríamos saber se eles conheciam esses elementos, se eles se interessavam por eles, se achavam que era importante conhecê-los. Em seguida, procuramos observar como os alunos receberam o tema apresentado, as atividades propostas em sala e as atividades pedidas para eles realizarem em casa. Ao final das aulas de intervenção, procuramos saber qual foi a apreciação deles em relação a essas aulas, coletar suas opiniões, observações, críticas, sugestões para poder, então, analisar como foi a recepção dos alunos a essa proposta que contempla elementos estéticos dentro de um contexto de educação formal numa situação real de ensino e aprendizagem.

3.2 Relato e análise das observações e das anotações das aulas

Segundo André & Lüdke (1986) a observação ocupa um lugar de destaque nas pesquisas de abordagem qualitativa na área educacional. Neste estudo foi utilizada como um instrumento importante de investigação associada a outras técnicas de coleta.

A observação para este estudo foi direta e participante. De acordo com André & Lüdke (op. cit.), direta porque permitiu que o observador chegasse perto da “perspectiva dos sujeitos” e participante porque desde o início, no primeiro contato, a identidade do pesquisador e os seus objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado. A pesquisadora começou o trabalho como espectadora, em duas aulas em que observou o grupo de alunos e a professora regente, e depois tornou-se um participante, pois foi quem desenvolveu a proposta, por ela apresentada, em quatro aulas de intervenção, onde houve uma inversão – a professora regente passou a ser espectadora e a pesquisadora passou a ser regente do processo.

A análise consistirá de duas etapas: na primeira etapa a pesquisadora descreve os fatos ocorridos em notas de campo das duas aulas em que esteve como espectadora. Nessa etapa buscou-se analisar como foi que os alunos receberam a pesquisadora e sua proposta, como era a dinâmica das aulas, as atividades desenvolvidas, a reação dos alunos e a interação entre o grupo. Na segunda etapa a análise consistirá de observações realizadas nas aulas de intervenção e se apoiará em notas feitas e nas gravações de áudio para analisar como foi a recepção dos alunos ao tema proposto e às atividades desenvolvidas.

3.2.1 Observação de duas aulas antes das aulas de intervenção

Aula 1: 15/05/07, terça-feira, 17h15 às 18h55

Presentes: seis alunos (2 espanhóis, 1 francesa, 1 suíça, 1 paraguaia e 1 uruguaia), a professora regente e a pesquisadora.

A aula foi iniciada com a professora abrindo um espaço para que eu me apresentasse, falasse da minha pesquisa e da proposta que eu gostaria de aplicar. Após essa explanação, os alunos concordaram e se mostraram bastante receptivos. Perguntei se poderiam responder um questionário após a aula e todos concordaram. A professora entregou uma folha para os alunos com um texto da revista VEJA intitulado “Como evitar entrar numa fria”, cujo assunto era sobre compras pela internet. Após realizarem a leitura a professora ouviu e fez comentários a respeito do texto. Eles se expressam bem e demonstram boa interação com a professora e com os colegas. Contaram sobre suas experiências com internet e emitiram opiniões sobre o assunto. Esse primeiro contato foi tranquilo. Fui bem recebida pelos alunos e pela professora e não houve nenhum tipo de questionamento, nem imposição ou observação. O intuito era esse mesmo, chegar de forma tranquila, me apresentar, falar dos meus objetivos e depois ficar observando e tentando estabelecer um vínculo, para que depois pudesse entrar em “cena” nas aulas posteriores, aplicando a proposta.

Após a leitura do texto “Como evitar entrar numa fria”, de Thiago Minami, que faz seis recomendações para reduzir a possibilidade de imprevistos nas compras realizadas pela internet, a professora pediu que os alunos produzissem uma carta, enviada por *e-mail* ao setor responsável da empresa apresentando sua queixa. Ela deu um tempo para eles realizarem a tarefa. Enquanto escreviam, alguns deles também tiravam dúvidas perguntando a professora sobre qual palavra seria melhor usar, como se escrevia tal palavra etc. Os alunos se mostraram

participativos e todos realizaram a tarefa. Ao final, a professora pediu para que cada um lesse seu texto e também me perguntou se eu já tinha tido alguma experiência desagradável em compras pela internet. Falei que não, mas que também não utilizava muito a internet para fazer minhas compras. Como não havíamos combinado nada sobre a minha postura nessas aulas, me limitei a falar o mínimo possível, buscando observar ao máximo os vários elementos da situação. Como última atividade, a professora pediu aos alunos que copiassem e identificassem as palavras escritas de forma invertida no quadro, mas que foram retiradas do texto. Após um tempo, ela corrigiu a tarefa, solicitando a participação dos alunos. A aula acabou uns 5 minutos antes, com o propósito de deixar um espaço para eu aplicar um primeiro questionário com questões abertas (falarei deste questionário na seção de análise correspondente).

Foi muito boa a participação dos alunos em sala e na realização das atividades. Apesar de perceber que alguns realizam a tarefa de forma mais rápida e apresentam menos dúvidas, o grupo pareceu-me homogêneo em relação ao nível em que se encontram na aquisição da língua portuguesa. Os alunos apresentaram seus pontos de vista com clareza e demonstraram gostar muito do ambiente das aulas e da professora. Receberam-me bem, responderam ao questionário, não apresentando dúvidas no entendimento das questões. Verifiquei que todos responderam todas as questões, como entenderam bem a explicação da minha proposta. Na saída, um dos alunos veio conversar comigo e me disse que gosta muito de filmes e literatura. Foi um bom começo para as minhas atividades de pesquisa.

Aula 2: 17/05/07, quinta-feira, 17h15 às 18h55

Presentes: seis alunos (2 espanhóis, 1 francesa, 1 suíça, 1 paraguaia e 1 uruguaia), a professora regente e a pesquisadora.

A professora iniciou a aula realizando uma revisão dos tempos verbais: futuro do presente e futuro do pretérito do indicativo com os verbos trazer, fazer e dizer. Observo que os alunos ficam atentos e se interessam pelas regras gramaticais explicadas pela professora. Depois de realizar a revisão, a professora introduziu a explicação sobre o tempo verbal perfeito do subjuntivo, porém antes um aluno pediu para que a professora explicasse algumas regras de acentuação e outra aluna perguntou sobre encontros vocálicos. Ela explicou os pontos perguntados por eles e depois continuou falando sobre verbos, os que são regulares e os que são irregulares. Trabalhou alguns modelos de conjugação verbal dos verbos cantar, vender, ter e dizer no tempo imperfeito do subjuntivo.

Noto uma curiosidade dos alunos pelo assunto, pois eles repetem, anotam, perguntam, acompanham a explicação e parecem bastante concentrados. Como tarefa, a professora pede que os alunos anotem e depois respondam as três questões colocadas por ela no quadro. O que você faria se: 1) fosse demitido, 2) fosse morrer amanhã e 3) fosse morar em um país estrangeiro. Noto que eles gostam de escrever e de comentar suas respostas. Após um determinado tempo, a professora começa a ouvir as respostas dos alunos, corrigindo quando necessário. Ao final eles também querem saber como a professora responderia às questões e é um momento muito descontraído, de muita interação; eles sorriem de suas respostas e das respostas dos colegas e da professora também. Novamente, a professora me faz participar da aula perguntando-me também quais seriam as minhas respostas para aquelas questões. E assim a aula se encerra num clima muito favorável.

O interesse dos alunos por questões gramaticais são evidentes, novamente percebo uma boa interação entre os alunos e a professora e nessa aula já me senti integrada ao grupo.

3.3 Descrição e observação das aulas de intervenção

1ª aula de intervenção: 24/05/2007, quinta-feira, 17h15 às 18h55

Presentes: quatro alunos (2 espanhóis, 1 paraguaia e 1 suíça) e a professora regente

Apresentação do tema: região nordeste

Literatura: conto Baleia, de Graciliano Ramos

- Atividade escrita

Pintura: Retirantes, de Cândido Portinari

- Atividade oral

Iniciei a aula falando sobre a região nordeste, mostrando-a no mapa que estava pendurado na parede da sala de aula e perguntando se eles já tinham visitado o nordeste.

PP: Então, eu estava falando com você sobre o nordeste, você também conhece o nordeste? ((aponto para o mapa existente na sala e pergunto para uma aluna)).

A: Não.

PP: Não?

PP: Ainda não teve a oportunidade de visitar nenhum desses estados?

A: ainda não.

Apenas uma aluna não conhecia o nordeste, os outros três presentes conheciam. Conversamos, então, sobre os lugares que eles tinham visitado, falaram sobre Fortaleza,

Salvador, Maceió e da beleza desses lugares. Os que conheciam, gostaram muito, principalmente das praias. Confirmei que o nordeste atraía muitos turistas principalmente por suas belas praias e que a região nordeste seria o tema gerador das aulas que eu iria ministrar. Dessa nossa conversa sobre o litoral eu passei para o interior nordestino indagando se algum deles já tinha visitado o interior. Como nenhum deles conhecia perguntei o que sabiam de lá, se já tinham ouvido falar sobre o interior nordestino. Uma aluna falou que lá era desértico e eu falei seco, e ela confirmou: "É seco, muito seco, né?" Eu falei que sim, que então era diferente a vida das pessoas que moravam no interior do nordeste, pois sofriam com a falta de água e com isso não podiam plantar e que muitos saíram de lá para outras regiões do país em busca de melhores condições de vida. Conversamos desse movimento migratório do nordeste para outras regiões do Brasil, principalmente, para a região sudeste e, especificamente, para São Paulo e Rio de Janeiro. Ressaltei que Brasília também recebeu muitos nordestinos para trabalhar na sua construção. Um aluno, então, lembrou-se do presidente Lula, ele sabia que o presidente tinha deixado Pernambuco para trabalhar em São Paulo, confirmei que sim, e falei que ele saiu do nordeste e foi para São Paulo num "pau-de-arara"; eles não conheciam essa expressão e a professora aproveitou então e cantou um trecho de uma canção: "só deixo meu cariri, no último pau-de-arara". Foi um momento de descontração, e logo depois expliquei que era um meio de transporte em que as pessoas eram trazidas na carroceria de um caminhão, sem nenhum conforto.

Perguntei se eles conheciam algo da cultura nordestina, como música, culinária, e uma aluna falou em forró e maracatu, outra lembrou-se da tapioca e um outro aluno falou da moqueca de peixe baiana. Esse mesmo aluno lembrou-se de Lampião e Maria Bonita, que eram cangaceiros e que ele já tinha lido sobre a história deles. Falei com eles que poderia ter utilizado um outro tema ou uma outra região do país como tema gerador, mas que escolhi o nordeste porque sua cultura se espalhou pelo Brasil devido a esse movimento migratório. Os nordestinos trouxeram para o restante do país um pouco das suas raízes ao deixarem seus estados de origem em busca do sonho de uma vida melhor. Também quis mostrar essa região do Brasil para que eles conhecessem um pouco sobre o sertão nordestino.

Eles aceitam bem o tema, se mostram curiosos e não fazem nenhuma reclamação ou observação de que não gostariam de saber um pouco mais sobre essa região. Aceitam quando falo que irei trabalhar com cinco elementos estéticos ligados a essa temática: literatura (conto e poema), pintura, música, filme e fotografia.

Depois dessa introdução ao tema iniciei o trabalho com a primeira atividade proposta que seria o conto: "Baleia" de Graciliano Ramos. A primeira pergunta que faço é se eles

conhecem esse autor, porém nenhum deles conhece Graciliano Ramos. Levei o romance “Vidas Secas” e o livro circulou entre eles, levei também um material tirado da internet sobre quem foi Graciliano Ramos. Realizamos a leitura do que estava em destaque e os dois primeiros parágrafos desse texto retirado da internet. Após a leitura perguntei se alguém gostaria de ler. Inicialmente ninguém se ofereceu; mas logo depois uma aluna realizou a leitura. O texto continha várias informações sobre o autor, além de sua biografia; uma das informações era a de que o autor pertenceu ao modernismo. Falei então, que eu não iria trabalhar a literatura naquela perspectiva, mas o autor em questão pertencia a essa escola. Informei-lhes que tínhamos modernismo como uma escola literária, já que a literatura está dentro de um período histórico, que tinha suas características, e que o autor tinha se destacado na escola de 30 que se referia à década iniciada em 1930. Comentei um pouco sobre as nossas escolas literárias e que, geralmente, é assim que se trabalha a literatura no nível do ensino médio em uma escola regular no Brasil e que nos países deles, também deveria ter classificações semelhantes e alguns deles confirmaram que sim.

Após a leitura da biografia de Graciliano Ramos e de saber um pouco mais sobre ele, e sua obra, iniciei uma preparação com os alunos antes da leitura do conto e da realização da atividade que se refere ao conto. Segue um trecho transcrito de como ocorreu essa preparação.

PP: Então, hoje a gente vai trabalhar com um conto do livro “Vidas Secas”, aí de 1938, e aí o próprio título como vocês já podem ver “Vidas secas”, não é, e remete, né, ao nordeste, como eu falei para vocês a essa região, e aí o conto que nós vamos ler chama-se... ((anoto o nome no quadro)).

Podem ler?

Alunos: Baleia.

PP: Baleia. Humhum. E o que é uma baleia?

AA: ...

A: um animal.

PP: Humhum. Mas, onde ele vive?

A: ... Ele vive no mar.

PP: E?

A: Mas no sertão não tem baleia.

PP: Oi?

A: No sertão não tem baleia.

PP: Humhum. Certo. Pois é, então, a gente tem esse nome baleia, mamífero, que vive no mar e baleia, também, aqui no conto... Vocês já viram esse nome sendo utilizado com outro significado?

Nenhum aluno soube dizer que outro significado que baleia poderia ter. Falei com eles do sentido pejorativo, quando essa é utilizada para se referir a pessoas que estão acima do

peso. Disse, ainda, que essa conversa toda sobre o título é para que eles pudessem imaginar sobre o que falava um conto com esse título.

Após a leitura do conto, eu então perguntei aos alunos se alguém poderia me contar o que tinha entendido da história, o que eles acharam do conto e para minha surpresa, a aluna que se dispôs a falar foi uma aluna que não é hispano falante.

PP: Terminaram?

AA: Humhum.

PP: Dentro do que eu tinha programado. E o que acharam? Pode falar...

A: Problema com o vocabulário.

PP: Com o vocabulário? Você achou difícil?

A: Sim. Tem tantas palavras que eu não conheço.

PP: É? Mas um pouquinho da história, o que você pode me falar um pouquinho, mesmo com essas várias palavras que você achou difícil, o que você pode me dizer do que você entendeu, um pouco.

A: Que se trata de um cachorro.

PP: E quem é?

A: Que se chama baleia.

PP: Isso.

A: Cachorro aí é doente, enton ... Família dele queria matar ele.

PP: Humhum.

A aluna consegue contar a história de uma forma resumida identificando o essencial, assim como vemos uma outra aluna que percebe que a cachorra não queria morrer. Essa sensibilidade advém da percepção dos aspectos subjacentes que há no texto, da capacidade de captar a forma que o autor trabalhou a linguagem. Para uma primeira leitura eu achei muito boas as colocações feitas pelos alunos. Um deles até teceu um comentário mais crítico, dizendo que o texto era descritivo. Desse modo, demonstrou também perceber as características do texto, não se limitando a reproduzir o que estava escrito. Os alunos fizeram reclamações e tiveram muitas dúvidas sobre o vocabulário, mas isso não impediu a compreensão do texto.

Depois pedi para que cada aluno escolhesse uma palavra para tirar dúvidas e trabalhar o vocabulário. Eles mesmos falaram e sabiam que seria impossível, apenas naquela aula esclarecer todas as dúvidas, então pedi para que cada aluno escolhesse uma palavra para que eu esclarecesse. Informei-lhes também que na atividade escrita haveria mais uma possibilidade de trabalhar o vocabulário, pois uma questão pediria para que eles fizessem a correspondência entre as palavras retiradas do texto e seus significados correspondentes. As

dúvidas que eles me apresentaram foram: preá, capeta excomungado, beijo e mandacaru. Todas foram esclarecidas e contextualizadas.

Após esse momento entreguei a atividade I escrita (vide anexo p.133) para eles fazerem em 15 minutos e, se quisessem, em duplas.

Passados 25 minutos, eu realizei a correção da atividade com a participação dos alunos.

Para a **Questão 1)** Responda às questões com base na leitura do conto: “Baleia”, letra a) Quem é baleia? A resposta dada pelos alunos foi: um cachorro. E então, eu chamei a atenção que a resposta estava no masculino, e baleia era a cachorra ou, outra opção para resposta seria: a cadela de Fabiano. Falando para os alunos que cachorra e cadela são palavras sinônimas, mas que o masculino de cadela é cão.

Letra b) Identifique os personagens do conto. A resposta dos alunos foi: Fabiano, a mulher dele e seus filhos. Chamei atenção dos alunos para que eles identificassem os nomes da mulher e dos filhos e aí eles perceberam que o nome da mulher era sinhá Vitória, mas que seus filhos não tinham nomes, que um era o menino mais novo e que o outro era o menino mais velho.

Letra c) Por que o dono de Baleia queria matá-la? Porque Fabiano estava desconfiado que ela estava doente.

Letra d) O que aconteceu com Baleia no fim do conto? Morreu. Mas eu chamo a atenção dos alunos e pergunto-lhes se o autor diz com todas as letras que ela morreu, e eles dizem que não, mas que ele descreve sua morte.

Questão 2) Relacione a 1ª coluna (palavras) de acordo com a 2ª coluna (significado das palavras) – Faço a correção relacionando a primeira coluna, que eram as das palavras, com a segunda, que continham os seus significados correspondentes. Essa foi a questão que eles acharam mais difícil, e o índice de acerto foi baixo. Chamei atenção para algumas palavras como bulir e caritó. Expliquei-lhes que no nordeste utiliza-se a expressão “ficar no caritó” para as moças que não se casam e eles acharam muito engraçado, mas falei que era um uso bem regional.

Questão 3) Você conhece alguma expressão que seja usada para abrandar a notícia de morte de alguém? Se conhecer alguma expressão cite-a. Eles não conseguiram responder essa questão, mas aproveitei para falar de expressões bem usuais como “passar dessa para melhor”, “está com Deus”, “teve o descanso eterno” e outras expressões para falar indiretamente sobre morte. Expliquei que essa figura de linguagem era um eufemismo, ou seja, o abrandamento que é utilizado para certas palavras ou expressões.

Questão 4) Você supõe por que o autor do conto escolheu o nome Baleia para o animal de estimação da família de Fabiano? Qual a relação que há entre os dois animais (Baleia= personagem do conto e baleia= animal aquático)? - A resposta que os alunos deram foi que uma era gorda e que a baleia do conto deveria ser magra. Muito bem e continuei: uma vive no mar e eles me responderam a outra vive na terra, no sertão; uma tem acesso a alimentos e eles me responderam: e a outra não tem com o que se alimentar; que a baleia do conto era domesticada e que a baleia que vive no mar não pode ser domesticada. Então falei com eles que essa era uma relação de oposição e se eles percebiam o contraste entre as duas, eles afirmaram que sim e assim encerramos essa atividade.

A aula já estava quase terminando, faltavam 10 minutos, mas ainda deu tempo para realizar a última atividade. Projetei a imagem da pintura: “Retirantes” de 1944, de Cândido Portinari. Pedi para que os alunos observassem aquela imagem. Falei que o ideal seria a tela, mas que tínhamos ali a imagem dessa tela famosa de Portinari, que era um reconhecido pintor brasileiro, e que em muitos livros, principalmente, nos livros didáticos, algumas pinturas de Cândido Portinari estão relacionadas à obra de Graciliano Ramos por serem próximas no tempo e na temática que abordam. Pedi para que eles escolhessem uma palavra em português para se referirem àquela pintura e as palavras escolhidas foram: fugitivos, imigrantes (duas vezes) e miséria. Entreguei um material da internet com o endereço eletrônico do pintor Cândido Portinari e comentei que os alunos iriam gostar de ver esta página, que além de sua biografia poderiam conhecer outras pinturas dele e que valia a pena visitarem, seria muito interessante. Encerrei a aula pedindo a colaboração dos alunos, para que respondessem a última questão da atividade escrita, que também estava relacionada com a pintura de Portinari e que me trouxessem na próxima aula.

Para primeira aula avaliei positivamente, pois houve a participação ativa de todos os alunos nas atividades desenvolvidas. Ao refletir sobre minha postura, nessa aula, notei que em alguns momentos mantive o turno de fala durante muito tempo comigo. Esperava um pouco mais de interação entre eles mesmos e entre mim e eles. Entretanto, preocupei-me mais em cumprir com o que havia planejado para essa aula que era desenvolver atividades com dois dos elementos estéticos selecionados. A atividade oral relativa à pintura deixou a desejar, pois o tempo não foi suficiente para realizar um trabalho mais extenso e mais profundo. Aqui eu planejava ter um retorno dos alunos, uma avaliação estética feita por eles, gostaria de ter deixado mais tempo para eles realizarem contemplação e ouvir uma opinião deles sobre a pintura. Quando pedi para que eles utilizassem uma palavra em português para se referirem à obra, pensei que eles fossem utilizar uma palavra como feio, bonito, triste, alegre, sem cor, mas eles relacionaram a temática com a qual estávamos trabalhando, pois associaram a imagem a fugitivos, ou seja, os fugitivos da seca, a imigrantes, nome bastante citado no início da aula,

e miséria. O julgamento estético não foi realizado, mas acredito que o processo iniciado com essas aulas sirva para despertar, em algum momento e os auxilie na construção da maneira deles perceberem e entenderem um pouco mais a cultura brasileira. A questão do tempo nesse caso prejudicou uma das atividades planejadas. A atividade escrita teve um espaço maior do que a atividade oral. Como retorno dessa última atividade percebi que os alunos gostaram da pintura e que não conheciam Cândido Portinari.

2ª aula de intervenção - 31/05/2007, quinta-feira, 17h15 às 18h55

Presentes: cinco alunos (2 espanhóis, 1 francesa, 1 paraguaia e 1 uruguaia) e a professora regente

Literatura: poema “Dois quadros” – Patativa do Assaré

- Atividade escrita

Música: “Asa Branca” – Luiz Gonzaga

- Atividade de compreensão oral
- Atividade escrita

A aula foi iniciada com a professora regente cobrando o dever que ela havia passado para casa na aula anterior. Também cobrei a atividade extraclasse da semana passada. Alguns alunos entregam o dever de casa da aula anterior para a professora regente e se desculparam por não entregarem a minha. Alguns disseram que estavam muito ocupados, outra admitiu que se esqueceu. Falei com eles, que então, eu receberia a atividade até a última aula de intervenção. Como aquele era o segundo dia de aula comigo, eles teriam ainda mais duas chances. Já havia falado que eu não iria avaliá-los por essas atividades, que naquele momento, para mim o importante era que eles fizessem para que eu pudesse coletar dados para a pesquisa, mas não estaria dando uma nota para eles, pois não foi esse o acordo que tinha feito com eles e com a professora regente. Então iniciei a minha intervenção, avisando-lhes, como fiz na aula anterior, que a aula seria gravada.

Perguntei se alguém já tinha ouvido falar em Patativa do Assaré, e todos responderam que não, que não sabia quem era e nem tinham ouvido falar nesse nome. Falei que era o autor do poema que iríamos trabalhar naquela aula, que ele não pertencia ao cânone dos grandes poetas brasileiros como Carlos Drummond de Andrade ou João Cabral de Melo Neto, mas que sua poesia tinha um reconhecimento popular, principalmente, dos nordestinos,

pois seu nome também estava ligado à literatura de cordel. Então, perguntei se já tinham ouvido falar em literatura de cordel. Segue um trecho da transcrição da aula nesse momento:

PP: Alguém aqui também já ouviu falar de literatura de cordel?

A1: Eu já tenho alguns livrinhos que comprei em Recife.

A2: Eu também

PP: Ah! É. E vocês estão lembrados do nome do autor, do título do livro, alguma coisa assim?

A1: A gente comprô lá na rua, e era sempre o mesmo, mas não lembro.

A2: É, era sempre o mesmo autor.

PP: E o que mais?... O que vocês acharam? O que vocês leram?

A1: Lembro da história de Lampião e Maria Bonita.

A2: É de história de aventuras.

Continuei perguntando se os alunos (eram dois) que tinham comprado esses livros de literatura de cordel tinham encontrado algum repentista. A princípio eles falaram que não, mas após eu explicar o que era e o que fazia um repentista, eles se lembraram que encontraram com repentistas na praia, mas que não gostaram e os acharam muito chatos. Falei, então, que eles eram conhecidos também como trovadores ou improvisadores, já que improvisavam suas rimas na hora. Uma aluna me perguntou por que o adjetivo cordel, e eu expliquei que cordel vinha de corda, que é onde geralmente se expõe os livros ou folhetos. Os dois alunos que compararam os livros de cordel falaram que os livros que compraram estavam expostos em bancas na rua e que não estavam pendurados. Disse-lhes então que o nome vem também do fato de alguns desses livros serem impressos por meio da técnica de xilogravura, e que por essa razão tinham de ficar pendurados para secar, mas que depois de secos podem ser encontrados nas bancas, como eles encontraram.

Distribuí o material retirado da internet que continha a biografia de Patativa do Assaré, e alguém foi logo perguntando se esse era realmente o nome dele. Então pedi para que se fizesse a leitura oral dos dois primeiros parágrafos. Uma aluna se ofereceu para ler, após a leitura, os alunos constataram que Patativa era seu apelido, pois sua poesia era comparada com a beleza do canto dessa ave e Assaré era o nome do lugar onde ele nasceu. Depois da leitura das informações sobre o autor pedi para que os alunos fizessem a leitura do poema “Dois quadros”. O tempo dado para a leitura foi de 5 minutos e após esse tempo perguntei o que acharam do poema. Eles disseram que gostaram, mas foram logo perguntando as dúvidas de vocabulário. As dúvidas surgidas foram das palavras: roceiro, anjico, caboclo, desata,

araponga, palhoça, fartura, farfalha, esvoaçar e ouro branco. Esclareci todas e dei exemplos de uso.

Depois distribuí a atividade II escrita (vide anexo p.136) relacionada ao poema para eles fazerem. Foi dado um tempo de dez minutos para a realização da atividade. Passados 13 minutos iniciei a correção com a participação dos alunos.

Questão 1) Por que o poema tem o título: “Dois quadros”? A aluna respondeu que o título do poema “Dois quadros” referia-se à seca e à chuva. Outro aluno falou de pobreza e riqueza. Falei com eles que para esta questão não havia uma única resposta correta, não é uma questão fechada, é uma questão que pode ter mais de uma resposta, pois é interpretativa e tem por base a leitura do poema. A idéia de oposição que permeia todo o poema foi evidenciada pela referência dos alunos nas duas respostas. Expliquei-lhes também que outra relação de oposição que poderia ser estabelecida é entre o norte e o sul do país. Esclareci que, muitas vezes, a região nordeste é colocada no geral como norte, assim como a região sudeste é colocada como sul. No poema, então, também estaria presente essa oposição, o norte como a região economicamente menos desenvolvida e o sul como a região economicamente mais desenvolvida.

Questão 2) “ O povo se achando sem pão e sem veste”. Reescreva o verso com outras palavras matendo o mesmo significado. Nesta questão foi pedido para que os alunos reescrevessem o verso “O povo se achando sem pão e sem veste” mantendo o mesmo sentido. Uma aluna respondeu: Um povo muito pobre. Outra aluna respondeu: As pessoas não tem o que comer e nem o que vestir. Falei que a última resposta estava correta, mas que o povo poderia ser substituído por pessoas, e que o verbo “se achando” também teria um substituto equivalente. Um aluno, então, respondeu: “as pessoas se encontrando sem comida e sem roupas.” E eu o elogiei.

Questão 3) Na terceira estrofe o que o poeta escreve sobre o campo? A diferença que há no campo na época da seca e na época da chuva. Na época da seca, tristeza, pobreza, na época da chuva alegria, riqueza.

Questão 4) Marque o significado da palavra **copa** empregado na quarta e na oitava estrofe. Com exceção de uma aluna que se confundiu marcando a opção 4, os outros alunos marcaram a opção 3 que era a correta. Comentei, aqui, se eles perceberam os vários significados que a palavra copa poderia ter em português. Eles falaram que sim, mas, ressaltai que para nós brasileiros estava muito associada a futebol, ao torneio mundial entre times. Uma aluna me perguntou se a palavra copeiro, vinha de copa. E eu confirmei que sim.

Questão 5) Escolha um significado diferente do que foi empregado no poema para a palavra **copa** e escreva uma frase. Os alunos deveriam elaborar uma frase empregando a palavra **copa**. Vários alunos empregaram a palavra **copa** com o sentido de taça. Por exemplo, a frase feita por uma aluna foi a seguinte: “Ele pegou a **copa** de vinho para mim e a **copa** caiu e quebrou.” Ressaltei que aqui, no Brasil, os três sentidos mais empregados para palavra **copa** seria como torneio mundial de futebol, como compartimento da casa ou lugar onde se toma um café, um lanche, onde se guarda talheres e louças e, por último, **copa** no sentido de taça ou troféu que é o prêmio para os vencedores ao final de um torneio ou de uma competição. Mas que como utensílio para beber água ou vinho, temos **copo** ou **taça**.

Questão 6) Na décima estrofe a palavra **apressada** rima com **molhada**. Escreva outras palavras que podem rimar com **apressada**. As respostas foram: **assanhada**, **estragada**, **apreciada**, **gargalhada**. Uma aluna não fez a questão, pois achou que a rima deveria ser feita com um sinônimo da palavra **apressada**, mas aí eu falei que não era só uma palavra que eles tinham que escolher para rimar com **apressada**. Então falei um pouco sobre rima e as suas classificações mais comuns em Português.

Iniciei então a atividade III (vide anexo p.137) com a música: **Asa branca** de Luiz Gonzaga, um aluno já tinha me dito que não gostava de **forró**, e então, eu falei que aquela música era um clássico do **forró** nordestino. Disse que Luiz Gonzaga era conhecido como o rei do **baião**. Uma aluna me pede para escrever a palavra **forró** no quadro, então, escrevo. Outra aluna perguntou se **baião** era também um tipo de música nordestina, eu falei que sim. Distribuí para os alunos uma folha com parte da letra da música, para os alunos, ao ouvir a música, tentarem completar as lacunas. Toquei o cd com a música: “**Asa branca**” duas vezes, para que eles completassem a letra.

Depois disso distribuí uma outra folha contendo a letra completa da música em duas versões, uma na linguagem mais formal e outra numa linguagem mais regional. Os alunos deveriam comparar essas letras com a que completaram e conversar com os colegas sobre o que ouviram. A música reproduzida tinha uma mistura das duas formas. Os alunos pediram para ouvir mais uma vez a música e identificaram as partes cantada com uma linguagem mais regional. No primeiro verso ele utiliza uma linguagem mais formal, cantando “ Quando olhei a terra ardendo”, mas em outro verso canta : “Inté mesmo a asa branca.” Em vez de utilizar a palavra até. As palavras sublinhadas foram omitidas na letra distribuída para alunos como atividade de compreensão oral, e os alunos perceberam essa diferença, após ouvirem a música novamente. Depois falaram que ninguém conseguiu completar corretamente toda a música,

principalmente, quando cantada na linguagem regional. Uma aluna até falou que ouviu “inté”, mas escreveu “até”.

O objetivo da atividade era estimular a compreensão oral, e facilitar o reconhecimento de algumas palavras empregadas regionalmente, mas que podem ser ouvidas no dia a dia. Apesar da necessidade de que a linguagem aprendida no curso de português seja a variante mais formal, consoante com a norma padrão, trouxe aquelas duas versões para que os alunos pudessem ouvir como é a variante do interior do nordeste, como o sertanejo fala.

Para casa eu distribuí cópias com a biografia de Luiz Gonzaga. Pedi para os alunos realizarem a leitura em casa. Avisei-lhes que o endereço da página eletrônica de onde foi retirado o texto estava no material e que por meio desse endereço poderiam conhecer um pouco mais Luiz Gonzaga e também ouvir sua música.

Nesta aula senti uma maior participação dos alunos nas atividades. Eles perguntaram e se envolveram mais do que na aula anterior. Tanto o poema, quanto à música são composições mais curtas, então não tive de esperar muito para a realização da leitura. Pude logo iniciar as atividades e todos os alunos responderam e participaram bem da aula. A questão do vocabulário continuou sendo muito explorada e noto o interesse deles em saber não só os significados das palavras, mas também quando e como usá-las corretamente. Uma das alunas me confirmou isso ao terminar de realizar o exercício de elaboração de frases. Afirmou que eles confundiram muito o uso da palavra copa e depois ela comentou que era importante fazer essa correção de uso. A postura de um aluno que não queria falar a resposta que ele sabia que não estava correta, também chamou minha atenção. Algumas posturas tradicionais dos alunos se repetem; não querer falar o que pode estar errado, ficar inibido, ter vergonha de ter errado. Destaquei para ele que a sua participação era importante para mim. Depois disso ele concordou em falar. Na sala de aula, observei como os papéis convencionais, que alunos e professores costumam desempenhar, permeiam toda a interação neste ambiente e a abertura para que possa haver uma mudança requer quebra de paradigmas.

3ª aula de intervenção - 14/06/2007, quinta-feira, 17h15 às 19h05

Presentes: 3 alunos (2 espanhóis e 1 paraguaia)

Filme: “O auto da compadecida” de Guel Arraes baseado na peça teatral de Ariano Suassuna – 104 minutos – aproximadamente

- Atividade de compreensão oral

Nesta aula só houve a exibição do filme em DVD. Duas alunas assistiram ao filme do início ao fim e um aluno teve de se ausentar antes do fim, pois tinha compromisso. Eles

assistiram ao filme tranquilamente, não houve pausas ou interrupções. Ao final da exibição, as duas alunas falaram que gostaram muito do filme e que acharam muito engraçado. Disseram que tinham compreendido bem a história que se passou mesmo sem entenderem todas as palavras. Combinei com as alunas presentes que a próxima aula aconteceria na próxima segunda-feira e não na quinta-feira como de costume, pois, já tinha combinado com a professora regente que a aula posterior ao filme teria um espaço menor para que os alunos pudessem se lembrar com mais detalhes do filme.

A recepção ao filme foi muito boa. Perguntei se gostaram do filme e as alunas me responderam que acharam muito divertido. Também perguntei se elas tinham conseguido entender o filme, elas disseram que sim, apesar de não entenderem todas as palavras. Preocupei-me com a viabilidade da atividade que eu havia planejado que consistia numa discussão sobre o filme, pois, apenas duas alunas assistiram ao filme por completo. Por essa razão saí com a intenção de planejar outra atividade.

4ª aula de intervenção – 18/06/2007, segunda –feira, 17h15 às 18h55

Presentes: 4 alunas (1 espanhola, 1 francesa, 1 paraguaia e 1 suíça) e a professora regente

Fotografia: “Vidas seca” de Dida Sampaio

- Atividade oral e
- Atividade escrita

Iniciei a aula conversando sobre o filme da aula anterior e que a minha intenção era de fazer uma atividade oral com alguns pontos do filme para discutirmos, porém como apenas, duas alunas assistiram ao filme todo não seria possível a realização da atividade. Falei que aquele filme foi muito divulgado, que antes do filme tinham feito uma minissérie para a televisão. Pergunto a uma aluna o que ela tinha achado do filme.

PP: Você gostou do filme?

A: Humhum. Gostei, sim.

PP: Eu e a professora estávamos conversando aqui, e ela me perguntou como foi a compreensão de vocês, se vocês pediram para parar o filme, e eu falei que pareceu-me que vocês tiveram uma boa compreensão, pois não me pediram para interromper o filme em nenhum momento. E aí, como foi a sua compreensão?

A: Não dava para entender cada palavra.

PP: Humhum.

A: Mas dava para entender o filme, até porque tinha a imagem que ajudava a entender quando não entendia tudo o que estava sendo falado.

PP: Vocês ficaram tranqüilamente até o final do filme e, no geral, acho que deu para vocês entenderem o que passou no filme, né?

A: sim.

PP: O filme está dentro do gênero comédia. Mas AI você poderia contar um pouco do filme para as suas colegas

A1: É um filme engraçado pelas personagens, mas ao mesmo tempo triste porque retrata o modo de vida de pessoas do nordeste, suas dificuldades, como elas vivem, sobrevivem por lá.

Mostrei a capa do DVD e perguntei se as outras alunas que não estavam presentes na exibição se elas já tinham assistido ao filme em um outro momento. As duas alunas disseram que ainda não tinham assistido. Perguntei a aluna que assistiu se ela saberia o porquê do título do filme, e ela falou que não tinha entendido. Falei do caráter religioso do filme, que se trata de uma história sobre a fé do povo nordestino em Nossa Senhora, e mostrei a imagem da capa do DVD e expliquei que a palavra auto é porque se trata de uma peça de teatro, que foi adaptada para o cinema; e que compadecida referia-se a Nossa Senhora, que é para quem o personagem do filme vai fazer um pedido, que será atendido. Ou seja, ela irá se compadecer dele, ter piedade por ele. Mostrei também o livro com o texto que deu origem ao filme e o livro circulou pelas mãos das alunas.

Perguntei se tinha alguém que assistia a programação da televisão brasileira, pois iria passar uma minissérie na TV do mesmo autor, chamada Pedra do Reino, apenas uma aluna viu o anúncio. As outras falaram que nem viram o anúncio e que raramente acompanham a programação da TV brasileira, pois têm TV a cabo e vêem outras programações.

Falei que tanto o texto literário (conto e poesia) quanto à música, a pintura tinham sido de autores falecidos, mas que os autores que eu iria trabalhar naquele dia, tanto do filme quanto da fotografia ainda estavam vivos. E que Ariano Suassuna, o autor da peça que deu origem ao filme, tinha concedido uma entrevista à revista *Época* há duas semanas devido à repercussão da minissérie da televisão que ia passar e que, também, tinha se baseado em sua obra “A pedra do reino”.

Distribuí as cópias das páginas da revista com a entrevista de Ariano Suassuna. Fiz a leitura de uma breve biografia que estava em destaque e pedi às alunas que lessem aquele material em casa, com calma.

Trabalhei as expressões idiomáticas presentes no filme e distribuí uma folha com a cópia de duas páginas do livro o auto da compadecida. Pedi às alunas que tinham assistido ao filme para primeiramente se lembrarem da parte do filme que aquele trecho se referia. Uma delas se lembrou que foi quando o personagem João Grilo engana o capitão dos cangaceiros com a gaita. Elogiei-a e perguntei se ela saberia me dizer o que significa a expressão “cabra frouxo” presente ali no texto. Ela demorou um pouquinho para responder, mas depois falou: “- que não tem coragem” e eu confirmei dizendo que o significado era esse mesmo: quem não era corajoso, que tinha medo. Depois, perguntei sobre a palavra “cabra”. Uma aluna disse que era um animal. Eu falei que estava correto, mas que naquele contexto, no nordeste, a palavra tinha o sentido de homem, pessoa; e que “cabra frouxo” seria homem fraco, sem coragem. Perguntei, então, o que seria “cabra-macho”. Alguém respondeu que seria o contrário de cabra frouxo e eu confirmei que sim. Expliquei-lhes que “cabra-macho” era: valente, sem medo, corajoso, assim como “cabra da peste”, que também teria o mesmo sentido e que essas expressões eram muito utilizadas no nordeste, e às vezes, até fora de lá. Perguntei se as alunas que assistiram ao filme se lembravam da expressão: “hoje eu tô com a gota”, “hoje eu tô com a moléstia”. Elas não se lembraram e eu perguntei se saberiam me dizer o que significava, mas ninguém soube. Então, eu falei que seria o mesmo que dizer: “Hoje eu estou brava”, “Hoje eu estou com raiva”. Falei também de Padre Cícero e da fé do povo nordestino nesse padre, que para eles é como um santo. Encerramos essa atividade.

Passei para a atividade seguinte. Projetei a fotografia no quadro branco e pedi para as alunas observarem aquela imagem por alguns minutos. Depois acendi as luzes, mas a foto ainda continuou sendo projetada e eu distribuí uma folha para a realização de uma atividade IV escrita (vide anexo p.138) relacionada à fotografia. Estipulei o tempo de 10 minutos para a realização da atividade e avisei que eu a recolheria. Perguntei, então, pela atividade escrita passada para casa, e ninguém tinha trazido. Uma aluna até falou que tinha feito, mas que tinha esquecido em casa. Recolhi a atividade, porém não corrigi junto com as alunas. Em seguida distribuí um material da internet com a biografia de Dida Sampaio, autor da fotografia e elas realizaram a leitura silenciosa daquele material em sala. Todas disseram que entenderam bem o texto. Comentei que o autor fazia fotojornalismo, assim como Sebastião Salgado. Perguntei se alguém já tinha ouvido falar nesse nome e uma aluna disse que já tinha visto uma exposição de fotos dele. Conversamos um pouco sobre fotojornalismo. Elas acharam a foto muito bonita, comentaram o contraste entre claro e escuro. Uma aluna me perguntou que palavra utilizávamos para o amanhecer, eu falei “amanhecer” e ela falou não outra, e disse algo como “orora” e aí, eu lembrei-me, e falei aurora. Recolhi as atividades.

Para encerrar a aula, falei com elas que aproveitando o mês de junho, tinha trazido também um texto que se referia à cultura nordestina e que falava das festas juninas. Perguntei se alguém já tinha ido a alguma festa junina. Algumas alunas tinham ido e nos relataram como foi. Elas disseram que gostaram, principalmente, das comidas e bebidas. Distribuí o texto sobre festas juninas e elas fizeram uma leitura silenciosa de dez minutos. Esclareci algumas dúvidas de vocabulário como balão, e aí mostrei a ilustração e falei que hoje em dia era proibido soltar balões na cidade, devido ao risco de incêndio. Conversamos também sobre as datas de junho e os santos homenageados nessas datas, a aluna da Espanha falou que lá eles também comemoram São João, mas só São João na noite do dia 24 de junho. Disse, também, que são feitas comidas especiais para festa e é comemorado com música e danças típicas de cada região. No Paraguai também se comemora São João e as comidas típicas são feitas de milho e mandioca e há também danças paraguaias. Conversamos sobre os trajes típicos aqui no Brasil e sobre Campina Grande. Informei que era uma cidade que se localiza na Paraíba, que é um estado nordestino, onde se realiza o maior São João do mundo. Assim encerrei as atividades das aulas de intervenção, agradecendo muito a participação de todos, de terem permitido a minha entrada e o desenvolvimento daquele trabalho. Agradei também pela colaboração no preenchimento de questionários, mas que eu ainda voltaria para entrevistá-los, elas também me agradeceram e que ficariam a minha e espera para a entrevista.

Apesar de não ter tido a possibilidade de realizar uma discussão sobre o filme, pude explorar aspectos interessantes sobre seu vocabulário e enredo. Com isso pude novamente explorar aspectos culturais do nordeste como a religiosidade

A atividade realizada com a fotografia buscou uma intertextualidade, o propósito era de que quando os alunos vissem o título da foto “Vidas seca” se lembrassem e fizessem uma referência a obra de Graciliano Ramos, mas o que notei ao ler as respostas foi que eles relataram apenas o que estavam vendo. Porém, notei que houve um momento de contemplação e uma apreciação estética ao destacarem o contraste de cores, a beleza da foto, o céu ao amanhecer, a sensibilidade em perceber as pessoas indo em busca de água logo que o dia amanhece. Foi muito bom ter esse retorno por parte dos alunos. O encerramento, também, foi bom, o tema das festas juninas estava relacionado à temática proposta e possibilitou uma boa interação das alunas entre si e delas comigo. Conversamos sobre festa junina em clima de bate-papo, falando do que gostávamos: comida, bebida, danças e roupas, de uma forma leve, sem preocupações. Por não ter tido uma atividade formal ligada a esse texto, penso que isso tenha contribuído para que houvesse um clima favorável de interação. E assim foram encerradas as aulas de intervenção.

3.4 Análise dos questionários (aberto e fechado)

O objetivo da aplicação do primeiro questionário foi saber se os alunos se interessariam pelos aspectos culturais na aprendizagem de línguas e o que eles conheciam da nossa cultura, dos autores, das obras, dos elementos estéticos a serem trabalhados. O questionário é composto por dez questões abertas. Este questionário foi aplicado antes das aulas de intervenção e a partir dele realizei algumas escolhas para essas aulas considerando as opiniões dos alunos. O conteúdo preparado para as aulas de intervenção foi submetido à professora regente do curso que não apresentou sugestões e nem objeções. Já a aplicação do segundo questionário teve por objetivo verificar o que os alunos acharam das aulas de intervenção, como eles receberam essas aulas. O questionário foi composto por dez questões fechadas, com cinco opções de respostas, e foi aplicado após as aulas de intervenção.

As análises das respostas dadas pelos alunos, nesses questionários, e seus respectivos resultados podem ser conferidos nos gráficos a seguir.

Questionário I – Questões abertas (vide anexo p.127)

1) Você se interessa mais pelos aspectos gramaticais ou culturais da língua?

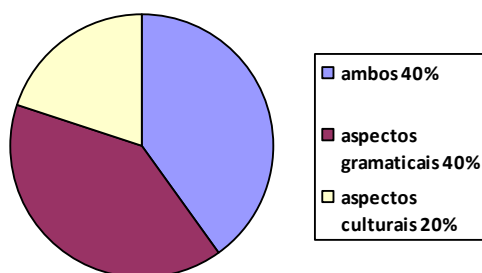


Gráfico 1

Dois participantes responderam que se interessam mais pelos aspectos gramaticais, porque os aspectos culturais podem ser aprendidos na rua. Outros dois responderam que se interessam pelos dois, pois consideram os dois importantes para poder se expressarem melhor na língua alvo. Um não respondeu à questão de forma objetiva, a resposta foi: “Por que eu vou morar no Brasil por cinco anos.” E outro respondeu que se interessa pelos aspectos culturais, porque é o que você não consegue aprender em outro país.

2) Você considera importantes as informações culturais nas aulas de idiomas?

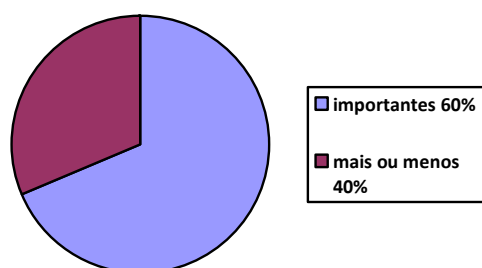


Gráfico 2

Três participantes responderam considerar importantes as informações culturais. Uma não respondeu objetivamente, a resposta dela foi: “assim a gente conhece a cultura do Brasil” de onde infere-se que para ela as informações culturais tem um grau de importância. Dois participantes relativizaram a importância dessas informações culturais. Um por achar que depende do interesse do aluno. Outra por achar pouco importante quando se está imerso, mas considera importante quando você está aprendendo a língua fora de um contexto de imersão.

3) Por quais aspectos culturais brasileiros você se interessa? Ou os aspectos culturais brasileiros não lhe interessam?

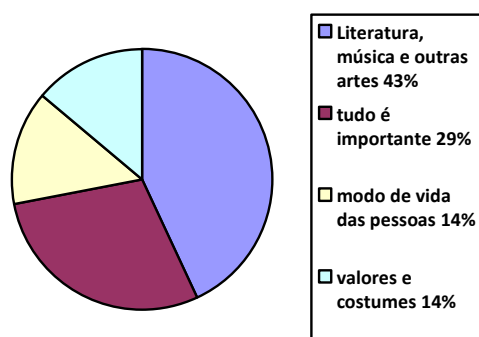


Gráfico 3

Todos os participantes responderam que se interessam por algum aspecto da cultura brasileira. Uma participante respondeu que quer saber como vivem as pessoas aqui, o que lêem, do que gostam, os filmes que vêem. Outro respondeu que se interessa por artes e literatura. Uma

respondeu que tudo é importante na cultura do Brasil, ainda mais para ela que vai morar 5 anos aqui. Outra respondeu que se interessa por tudo para que possa conhecer ao máximo a sociedade brasileira. Uma participante respondeu que se interessa por costumes e valores, mas música e arte não lhe interessam. Outro respondeu que tem interesse especial pela literatura, principalmente, pela poesia e teatro.

4) Você conhece a obra de algum artista brasileiro?

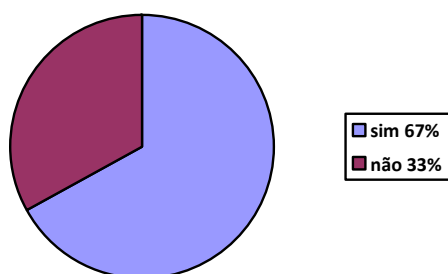


Gráfico 4

Dois participantes responderam – Não

Quatro participantes responderam - Sim.

Dos participantes que responderam sim: uma citou Capitães de Areia de Jorge Amado, poemas de Fernando Pessoa (que não é brasileiro, mas que a participante não deve ter se lembrado que é um autor português, e ter considerado pelo fato de ser um grande escritor da Língua Portuguesa) e Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda (que não se enquadra dentro da perspectiva de uma obra de arte, mas sim dentro de um perspectiva sociológica). Afirmou, também, que conheceu essas obras aqui e que foram emprestadas por amigos. Outra respondeu que conhece cantores e escritores, porém não citou nomes e que os conheceu em seu país. Um aluno citou Vinicius de Moraes, Drummond de Andrade, Jorge Amado, afirmou estar lendo Castro Alves e ter visto em São Paulo a obra de Nelson Rodrigues: “Toda nudez será castigada”. A outra aluna respondeu conhecer bem a obra de Neimeyer, por ser arquiteta.

5) Você já leu algum livro de escritor brasileiro?

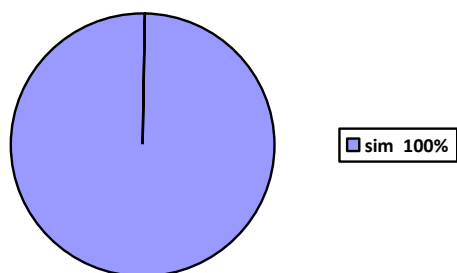


Gráfico 5

Uma participante respondeu que leu muitos livros de Jorge Amado, mas em francês. Outro respondeu que leu “ O encontro marcado” de Fernando Sabino e traduzido para o espanhol, “ Grande sertão veredas” de Guimarães Rosa, também traduzido para o espanhol e contos de Machado de Assis. Uma respondeu “Meu pé de laranja lima”, mas não citou o autor. Uma outra participante respondeu “ Capitães de Areia” de Jorge Amado. Uma respondeu não se lembrar do nome. E outra respondeu que leu muitos livros de Paulo Coelho, o autor favorito dela no mundo.

6) Conhece algum cantor/compositor brasileiro?

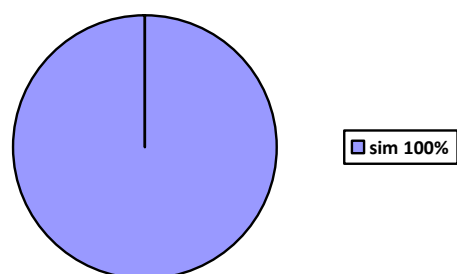


Gráfico 6

Uma participante respondeu muitos, mas que não se lembrava dos nomes. Outra participante respondeu que não se lembra do nome. Uma respondeu Seu Jorge e Ana Carolina e vários músicos do samba, dos quais não lembrava o nome e os do rádio, pois ouviu músicos mais modernos. Uma respondeu Alceu Valença, Maria Bethânia, Gilberto Gil, entre outros. Outro participante respondeu que antes de vir para o Brasil, conhecia Caetano Veloso, Carlinhos Brown e Ivete Sangalo e outros mais famosos e que depois que chegou aqui conheceu

também, Barão Vermelho, Os Mutantes e Legião Urbana. Uma respondeu que conhece poucos compositores brasileiros e citou Gilberto Gil, Tom Jobim e Roberto Carlos.

7) Você já assistiu algum filme brasileiro?

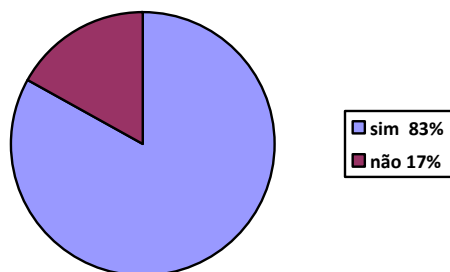


Gráfico 7

Uma participante respondeu que sim que já viu filmes brasileiros, mas que não se lembrava dos nomes. Outro “citou “O céu de Suely”, “O ano que meus pais saíram de férias”, “Cartola” e destacou que foram filmes vistos aqui no Brasil. Uma participante respondeu que não. Outra citou “ Cidade de Deus” que assistiu na Alemanha, mas que aqui no Brasil ela já tinha visto outros filmes, mas não lembrava os nomes. Uma citou o filme “Meu tio matou um cara”. Outro citou que sim, mas que não se lembrava dos nomes.

8) Você já viu algum quadro de pintor brasileiro?

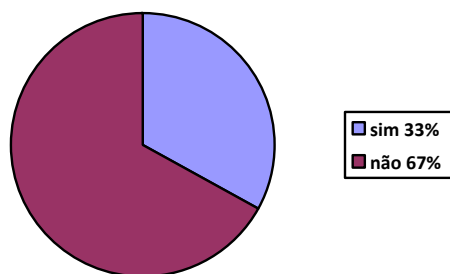


Gráfico 8

Quatro participantes responderam que não. Um deles escreveu que gostaria muito de ter visto um exposição com os quadros de Di Cavalcanti em São Paulo, mas não pode viajar na data da exposição e que considera Brasília muito ruim para exposições. Duas responderam sim. Uma

aluna não soube citar os nomes, e afirmou ter estado na Bienal de São Paulo. A outra respondeu que viu muitos quadros de pintores de brasileiros e citou Portinari, mas que não se lembrava dos nomes dos quadros.

9) Você já viu o trabalho de algum fotógrafo brasileiro?

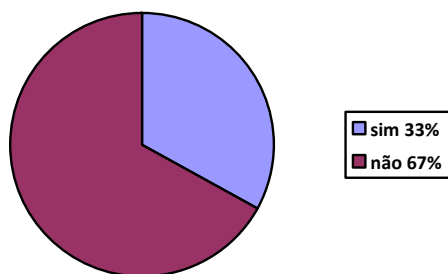


Gráfico 9

Quatro participantes responderam que não. Duas participantes responderam que sim, mas que não lembravam os nomes dos fotógrafos.

10) O que você conhece da cultura brasileira?

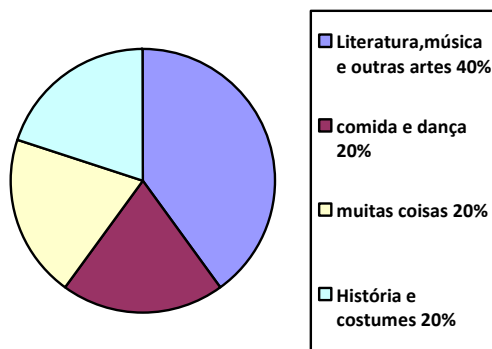


Gráfico 10

Um participante respondeu que conhece mais a música e a literatura, e que gostaria de conhecer mais filmes, inclusive o que representaria o Brasil no Oscar. Novamente critica Brasília, segundo sua opinião “é uma cidade ruim para cultura, há pouca oferta.” Outra respondeu “pouco” e destacou a música e alguns livros. Uma respondeu comidas e danças. Outra respondeu que já conhece muitas coisas, mas acha que precisa aprender mais ainda.

Uma escreveu que não conhece muito, somente alguns escritores e músicos e destaca o fato do Brasil ter muita diversidade cultural, que é um país com muita música, mas que não gosta muito de ler. Afirma, ainda, que está aqui há pouco tempo. A outra aluna respondeu que conhece um pouco da história do Brasil e dos costumes de algumas regiões brasileiras.

Questionário II – composto por 9 questões (a questão 6 consta de item a, b e c) totalizando 11 questões fechadas com cinco possibilidades de resposta para marcação de (1) uma opção. Na questão 10 do questionário o participante poderia marcar mais de uma opção com sete possibilidades de resposta (vide anexo p.131). 5 alunos responderam o questionário II aplicado após as aulas de intervenção.

- 1) O que você achou da proposta de aprender Português por meio da apresentação de textos literários, músicas, filmes, pintura e fotografia?

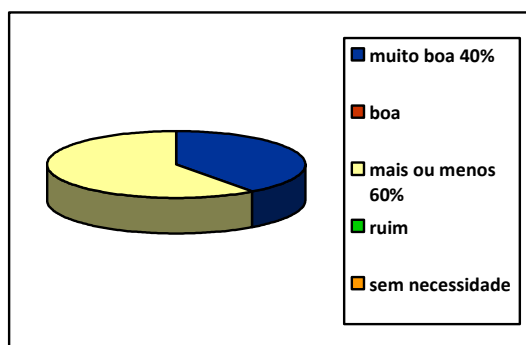


Gráfico 11

O gráfico mostra que a maioria dos alunos acharam mais ou menos aprender Português por meio da proposta apresentada. Porém, considerando que 40% dos alunos acharam a proposta muito boa, considero que houve uma boa receptividade da proposta pelos alunos.

- 2) Foi importante conhecer um pouco das manifestações artísticas brasileiras para a aprendizagem da Língua Portuguesa?

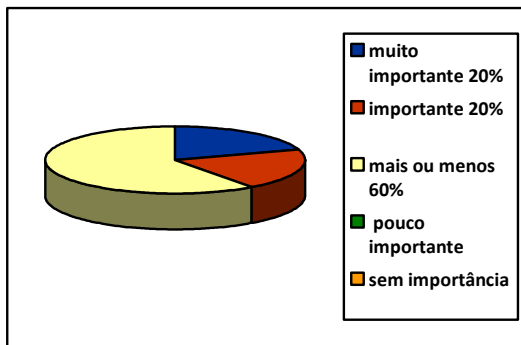


Gráfico12

A maioria dos alunos considera que a proposta teve uma importância relativa em sua aprendizagem da Língua Portuguesa. Considerando que a proposta foi desenvolvida em poucas aulas (4) as respostas são coerentes. Nesse curto espaço de tempo a proposta não teria como influenciar de modo decisivo na aprendizagem da língua.

- 3) E para a sua formação pessoal, foi importante conhecer um pouco das manifestações artísticas brasileiras?

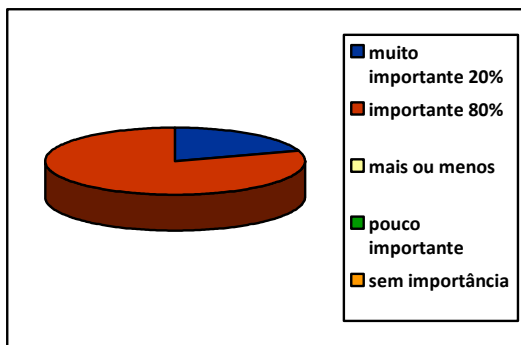


Gráfico 13

Todos os alunos consideraram importante a proposta para sua formação pessoal, o que ressalta a importância de se trabalhar conteúdos que também agreguem crescimento para formação pessoal do aluno, não apenas os conteúdos que priorizam o conhecimento instrumental e o funcional na aprendizagem de línguas.

- 4) Você acha que a proposta ajudou-o (a) no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas de ler, falar, ouvir e escrever?

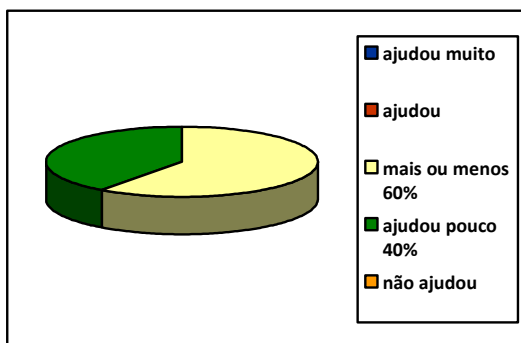


Gráfico 14

Os alunos acham que a proposta ajudou pouco no desenvolvimento das habilidades lingüísticas de ler, ouvir, escrever e falar. Apesar de a proposta ter se preocupado em trabalhar as quatro habilidades o período de quatro aulas foi, realmente, curto para se trabalhar significativamente essas habilidades.

- 5) Conhecer algumas manifestações artísticas brasileiras o (a) motivou a aprender ainda mais a Língua Portuguesa?

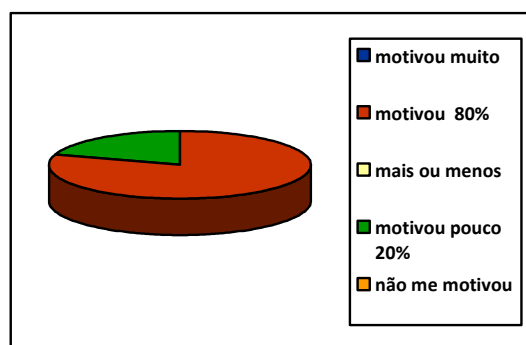


Gráfico 15

A maioria dos alunos considerou que a proposta os motivou para a aprendizagem da Língua Portuguesa. Como a motivação é um importante fator para aprendizagem, a proposta contribuiu positivamente.

- 6) a) Você procurou conhecer, por conta própria, mais sobre os autores e artistas brasileiros e suas obras?

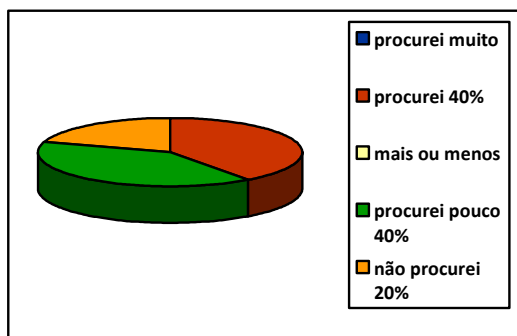


Gráfico 16

- b) Você se interessou em ler mais, ouvir mais músicas e ver mais filmes, pinturas e fotografias de artistas brasileiros depois de conhecer essa proposta no curso?

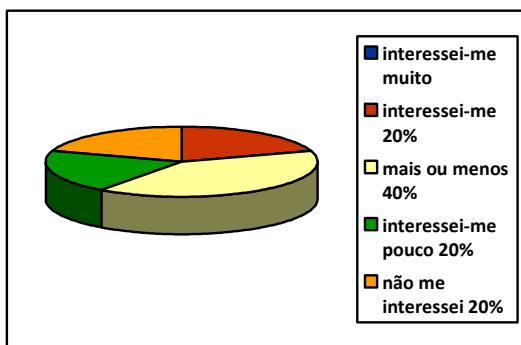


Gráfico 17

- c) Você considera que seu conhecimento sobre a cultura brasileira aumentou em geral depois de ser apresentado a essa proposta no curso?

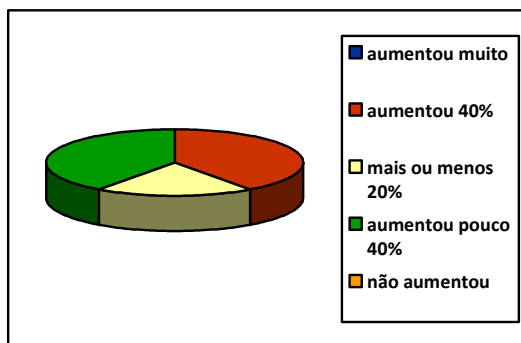


Gráfico 18

A questão número 6 foi subdividida em três com o objetivo de saber sobre a receptividade às atividades extraclases, para essas atividades foram distribuídos materiais para leitura sobre os artistas brasileiros e suas obras. Conforme os valores demonstrados no gráfico na questão 6a, os alunos procuraram saber um pouco mais sobre os artistas e suas obras, porém alguns afirmaram que procuraram pouco ou não procuraram. O índice de receptividade pode ser considerado como fraco para realização dessas atividades extraclasse. Conforme informações obtidas com as entrevistas, a falta de tempo foi a principal causa para a não realização das atividades. A questão 6b, conforme os valores do gráfico, demonstra que os alunos se interessaram em conhecer um pouco mais das nossas manifestações artísticas. Na questão 6c, eles também consideraram que a proposta aumentou um pouco o conhecimento deles sobre a cultura brasileira. As atividades extraclases não obtiveram a receptividade esperada. Tendo em vista que os alunos eram adultos e trabalhavam o momento das aulas era muito importante, pois esse é o único momento que paravam, exclusivamente, para se dedicarem a aprendizagem da língua.

- 7) Você sentiu-se à vontade para poder expressar-se e dar opiniões nas aulas de intervenção da professora /pesquisadora?

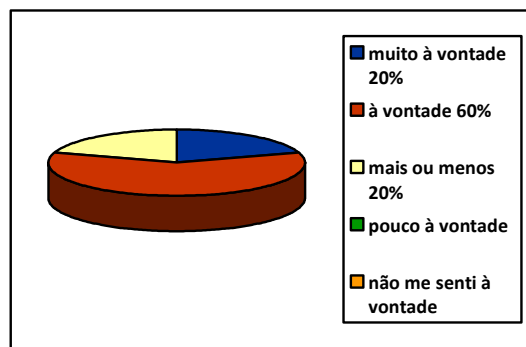


Gráfico 19

Os alunos se sentiram à vontade para expressarem suas opiniões nas aulas de intervenção, confirmando o clima de confiança que se estabeleceu nas aulas e foi percebido pela pesquisadora.

- 8) Você acha que a sua comunicação melhorou fora do contexto de sala de aula?

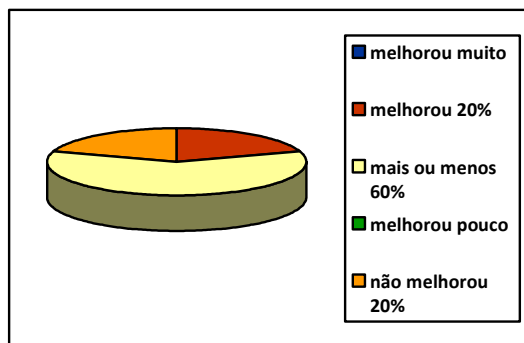


Gráfico 20

A maioria dos alunos consideraram que a comunicação fora do contexto de sala de aula melhorou mais ou menos. Novamente percebe-se coerência nas respostas dos alunos, visto que a proposta foi realizada em quatro aulas, um período curto para se perceber uma melhora significativa em sua comunicação fora da sala de aula.

- 9) A proposta desenvolvida pela professora/pesquisadora ajudou você a complementar sua aprendizagem da Língua Portuguesa?

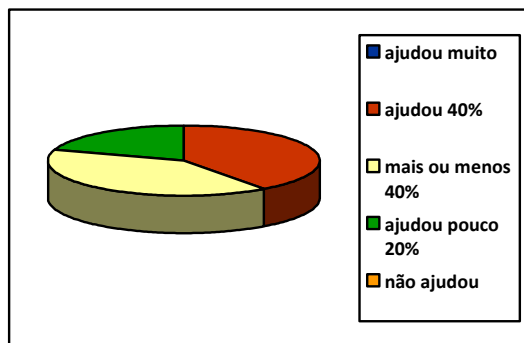


Gráfico 21

A maioria dos alunos considerou que a proposta os ajudou em alguma medida a complementar a aprendizagem da Língua Portuguesa. Novamente ressalta-se que o período do desenvolvimento da proposta foi curto para ser considerada como um auxílio importante na aprendizagem da Língua.

- 10) De qual atividade você mais gostou?

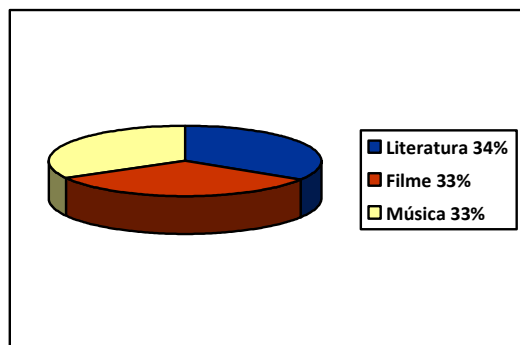


Gráfico 22

Conforme os valores demonstrados no gráfico abaixo, que se refere ao conjunto das respostas às questões do questionário aplicado após as aulas de intervenção, os alunos se posicionaram mais de forma positiva (47%) em relação aos diversos itens avaliados.

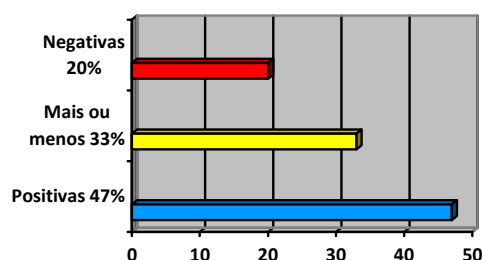


Gráfico 23

3.5 Análise das entrevistas

Nas análises das entrevistas a ênfase é para os pontos mais importantes para a pesquisa. Não foram analisadas as entrevistas por completo e nem as respostas de todas as questões. Destacamos os principais pontos colocados pelos alunos. Apenas na primeira questão foi considerada a resposta da professora regente, nas demais foram analisadas apenas as respostas dos alunos. Como a entrevista foi semi-estruturada segui a seqüência em que realizei a entrevista com os alunos, fazendo um recorte de uma questão comum que todos responderam, mas nem sempre perguntada da mesma forma. Por essa razão, há desencontro

nas falas de algumas respostas pela variação na minha forma de perguntá-los, mas o assunto era o mesmo. As entrevistas, na íntegra, se encontram nos anexos.

3.5.1 Entrevista com os alunos

PP: *1) Bem, e aí o que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns elementos estéticos da cultura brasileira?*

A1: *É acho interessante conhecer algumas coisas, assim da cultura.*

A2: *Achei muito interessante.*

A3: *Hum ... Eu gostei muito, aprendi muita coisa sobre o Brasil, sobre uma parte do Brasil que ainda não conheço. Então, acho que... Também me preparei pra, não, pra ficar um tempo lá. Não sei.*

A4: *Eu achei interessante, só que ... Primeiro, foi só três aulas para mim ...*

PR: *Muito interessante, achei que ... Pôde ser desenvolvido um bom trabalho, é... É... Dá para explorar muita coisa, a parte de vocabulário, a parte de conhecimento da própria cultura, é... A forma como os alunos puderam desenvolver, a competência lingüística deles a partir disso, foi bem interessante.*

Nesse trecho confirma-se que a proposta teve uma boa aceitação. A maioria dos participantes achou interessante. Como já foi ressaltado, o período foi curto para que se pudesse fazer uma avaliação melhor, como colocado pelo aluno A4 que participou somente de três aulas. Muitas outras coisas poderiam ser exploradas, como bem coloca a professora regente. Como este estudo serviu apenas para introduzir a discussão da utilização de elementos estéticos da produção artística, em outros momentos pode-se dar continuidade a outros estudos que tenham a mesma abordagem para que se possa avaliar melhor os impactos das mudanças sugeridas pela proposta.

PP: *2) E você achou que essas aulas prejudicaram o andamento do curso ou elas podem fazer parte do curso?*

A1: Podem fazer parte se... Estiver programado, porque acho que ... É porque agora a gente tá meio que... Correndo, tá atrapalhando a gramática que a gente tinha que fazer, aí se já está no programa, a gente já tem isso previsto.

A2: Não. Não, não atrapalharam.

A3: Podem fazer parte, mas acho que... Hum... Só, só podem fazer parte, trinta por cento, mais de trinta por cento é demais.

A4: Não. Acho que podem fazer parte do curso.

Os alunos acharam que a proposta pode fazer parte de um curso, mas fizeram importantes observações sobre a necessidade de planejamento prévio e da manutenção dos outros conteúdos corriqueiros como os gramaticais.

PP: 3)E o que você esperava dessas aulas, corresponderam as suas expectativas, ou não?

A1: É que eu não sabia que seria... É que seria assim, que a gente usaria um exemplo de cada coisa, um conto, um...

PP: Humhum.

A1: uma música, assim... Eu achava que você explicaria pra gente mais...

PP: Hum?

A1: isso, que explicaria um pouco a história da literatura do Brasil, um pouco assim...

PP: Humhum.

A1: Eu achava que seria isso.

A2: Ah! Eu achava que iva ser mais... É... Mais... Como se fala... Mais é... Menos interessante, que iva ser muito chato.

PP: Humhum.

A2: Mas eu achei muito interessante, ((risos))

PP: ((risos))

A2: Divertido ((risos))...

A3: Sim.

PP: Humhum.

A3: Totalmente.

A4: Eu achava que seria uma aproximação assim mais em geral, os aspectos mais conhecidos, principalmente, da literatura brasileira.

As respostas demonstram que os alunos esperavam mais informações da literatura em geral, do modo como é trabalhada numa perspectiva tradicional do ensino da literatura. Entretanto, também sinalizam que a proposta os surpreendeu e foi interessante.

PP: 4)E o que mais, então, de importante para ser trabalhado nessas aulas? O que mais você destacaria que fosse mais importante, pra gente trabalhar... Como sugestão mesmo?

A1: Aí eu talvez acho que, quando a gente ainda não sabe nada...

PP: Certo.

A1: Aí talvez seria mais interessante ... Trabalhar com... Não sei... Contos de Machado de Assis.

PP: Humhum.

A1: Então, não sei... Autores assim, mais conhecidos internacionalmente. Que a gente ainda não tem essa base mesmo.

A2: Eu achei interessante na parte ... Na parte de filme, eu gostei muito de filme.

PP: Filme. Humhum.

A2: É.

PP: Então, mais filmes, de repente, fosse mais interessante.

A2: Sim.

A3: Acho que... Cobrar mais, cobrar mais lugares...

PP: Humhum.

A3: So... Não sei.

PP: Então, quer dizer a sua sugestão seria trabalhar com outras regiões do Brasil?

A3: Sim, também, um pouco com cada religi... Com cada região.

PP: Humhum.

A3: Isso seria bom.

A4: Sim, a gramática, o vocabulário, só que... Acontece... É interessante, porque eu gosto muito também de ler, mas o que acontece é que às vezes eu leio, as palavras que estou aprendendo não são as palavras que... Os artesões (?)... Que as pessoas, normalmente, falam.

PP: Humhum.

A4: Então, também, é importante ter, primeiro ter, conhecer o que a gente fala, o que as pessoas daqui no Brasil falam, para depois passar cada vez mais.

Os alunos apresentaram sugestões diversas. Trabalhar com autores mais internacionalmente conhecidos, incluir mais filmes, trabalhar com outras regiões do país. Todas as sugestões são passíveis de serem incluídas em uma proposta de maior duração. Um dos alunos também ressaltou a importância de conhecer a linguagem coloquial, o que é possível de se trabalhar também com outros textos, como as crônicas que têm uma linguagem mais próxima de como as pessoas falam na rua. Além disso, esse mesmo aluno sugere uma gradação, ou seja, iniciar o trabalho com textos mais fáceis para depois passar para os mais complexos.

PP: 5) Mas você gostou das atividades desenvolvidas nessas aulas?

A1: Isso sim. Achei interessante sim. Eu não conhecia.

A2: É. Eu gostei.

A3: Sim, gostei especialmente dessa parte da música, do filme.

A4: Sim, gostei.

Os alunos gostaram das atividades desenvolvidas em sala, destacando as atividades com música e filme.

PP: 6) E você procurou aprender mais sobre os autores dos elementos trabalhados em sala? Assim, você consultou a internet, Consultou livraria, biblioteca? Alguma coisa a mais?

A1: Eu teria consultado na internet, só que não deu tempo.

PP: Humhum.

A1: Mas foi assim, mas eu teria feito.

PP: OK! Humhum, certo.

A2: Não.

PP: Não?

A2: Não, é porque... Tenho muito trabalho.

PP: Trabalho.

A2: Então, por isso.

A3: Não, mas eu li os textos...

PP: Humhum.

A3: Que você me deu.

A4: Na verdade, não.

Aqui se evidencia que as atividades extraclasse como leitura do material que eu dei, a sugestão de consulta à internet, de buscarem mais informações em livraria e bibliotecas, não foram realizadas pelos alunos. Duas se justificaram, uma pela falta de tempo e a outra porque tem muito trabalho. Um aluno não se justificou e apenas uma aluna disse ter lido o material

que dei a eles, mas afirmou que também não procurou mais informações nem na internet, nem em livrarias ou bibliotecas devido às provas da faculdade.

PP: *7) E quando se está imerso muitos aspectos culturais são aprendidos fora de sala de aula, mas você acha importante, também, aprendê-los na sala?*

A1: *Acho sim. Por que... É você, fora da aula, você... Ouve as coisas.*

PP: *Humhum.*

A1: *Mas nunca tem certeza de quando as coisas se usam...*

PP: *Humhum.*

A1: *As expressões...*

PP: *Certo.*

A1: *Tudo isso! Aí você ouve e talvez, numa desta situação determinada... Você sabe que dá para usar isso...*

PP: *Ok.*

A1: *Só que aqui na aula, tem mais situações, tem mais... Aí se explica tudo, aí você já sabe se isso dá para usar aqui, ou não.*

A2: *Acho que sim. Acho que sim. Para que as pessoas non, non fiquem... Surpresas.*

PP: *Humhum. Com dia-a-dia?*

A2: *Sim.*

PP: *Às vezes ouvem alguma expressão...*

A2: *A gente não entende.*

A3: *É... Não acho, na verdade, não acho não importante. Mas é... É bom. É bom.*

A4: Sim. Acho que também pode ajudar, porque às vezes há aspectos da.... É toda a pessoa tem uns interesses particulares...

PP: Humhum.

A4: Alguns aspectos, por exemplo, para mim é a literatura.

PP: Humhum.

A4: A fotografia, o teatro, tal... Isso eu posso fazer fora das aulas.

PP: Humhum.

A4: Eu vou fazer fora das aulas.

PP: Certo.

A4: Por exemplo, a fotografia, a pintura ou mesmo a música.

Duas alunas consideram importantes que os aspectos culturais sejam aprendidos em sala de aula mesmo em contexto de imersão. Como eu já havia colocado nas análises dos questionários, são importantes para se expressarem melhor, saber adequar à linguagem, entender as expressões próprias daquele contexto. Porém dois outros alunos não consideram tão importantes assim e destacam que depende dos interesses particulares de cada aluno. Se considerarmos que a língua faz parte da cultura, o aluno pode enriquecer sua visão cultural do país onde viveu através de uma aprendizagem da língua que utilize mais os elementos estético-culturais.

PP: 8) Em outras aulas de aprendizagem de idiomas, você já tinha visto algo parecido com essa proposta, assim você ... Que tenham uma abordagem, justamente, mais assim... Mais voltada para a literatura, para as manifestações artísticas mesmo da cultura?

AI: Eu nunca fiz. Mas aqui, acho que, é sempre bem quando você já sabe bastante da língua

PP: Humhum.

AI: Tem que falar muito bem já para começar a trabalhar com a literatura, assim.

PP: Humhum. Certo. Ah! Então você acha, justamente, que sempre tem que ser num nível mais avançado mesmo, assim, não daria para um iniciante?

A1: É né, para iniciante não, só a partir de intermediário eu acho que daria, porque tem textos literários, que mesmo sendo literário...

PP: Humhum.

A1: Dá para entender quando a gente já... Já fala um pouco assim.

A2: Não.

A3: Na (), eu sempre. Ah! Também... Ah! ... Quando... Quando... Eu tava fazendo um curso de espanhol, dois, duas horas por, não pra... Pra assistir filmes, para discutir e quatro horas por a gramática.

A4: É... Eu acho, na minha experiência...

PP: Humhum.

A4: Os franceses...

PP: Humhum.

A4: Gostam muito de fazer isso.

PP: Certo.

A4: Para eles, aula de francês é... É aula de "francophonie".

PP: Humhum.

A4: Ahn... O que significa que não é só a língua escrita, a gramática, mas é a cultura também.

A4: Você tem que escrever, tem de escrever, você tem que falar, apresentar isso aí. É importante, porque é o jeito que você tem de comunicar isso. Mas, o conteúdo é muito importante.

Como a maioria dos alunos já tinham tido a experiência de aprender outras línguas, achei oportuno saber se eles já tinham visto algo parecido com a proposta que desenvolvi em outras aulas de idiomas. Dois deles relataram experiências parecidas em aulas de espanhol e francês, e um deles fez uma observação que nas aulas de francês, não é só escrita e gramática, mas cultura também faz parte na aprendizagem do idioma. A incorporação de elementos

culturais na aprendizagem de línguas já está presente na metodologia de ensino de outros idiomas. Outro ponto abordado nesta questão é em relação ao nível de aprendizagem em que se encontra o aluno quando entra em contato com esses elementos estético-culturais, principalmente a literatura, que para um deles não dá para ter contato no nível iniciante, mas a partir do intermediário, quando já se fala um pouco, como ela mesma coloca, já dá pra entender um texto, mesmo sendo literário.

Porém, muitos estudiosos como Lebrun (2007) já acham possível introduzir pequenos textos literários no nível iniciante, segundo ela pode influenciar positivamente na auto-estima do aluno que está iniciando uma aprendizagem de uma língua estrangeira. Concordo que textos literários curtos possam ser trabalhados a partir do nível iniciante, mas a sensibilidade do professor em saber quando é possível introduzi-los e se é conveniente é fundamental. É necessário ter uma metodologia, uma preparação, introduzir só por introduzir, acredito que não colaboraria com a aprendizagem. Entretanto, verificar se é possível e pensar em como realizar esse primeiro contato é que pode fazer a diferença, às vezes, não na aprendizagem do idioma propriamente dito, mas contribuiria para fatores importantes para o processo de aprendizagem como motivação e auto-estima.

PP: 9)Ok. E a última é para você ficar livre para expressar mais opiniões, alguma coisa que você queira falar.

A1: Hum.

PP: sobre as aulas...

A1: Ah! Então, é isso. Eu acho... Eu acho também interessante isso, quando você aprender um idioma de fazê-lo através de... É de textos, de coisas relacionadas com a cultura do país...

PP: Humhum.

A1: Quando você aprende a língua na verdade você quer conhecer o país.

PP: Humhum.

A2: Sobre as aulas?

PP: Isso.

A2: Ah! Como eu falei, é... Eu achei muito interessante.

PP: Humhum.

A2: Ah! Por exemplo, para mim, tudo bem.

A3: Ahn... Acho que... Ajudou muito... Ahn... Ahn. Isso.

A4: Hum... Difícil...

PP: Difícil?

A4: É... Que eu já falei...

PP: Humhum.

A4: Não sei... Acho que talvez fosse mais interessante fazer a experiência com mais aulas...

PP: Humhum.

A4: Para ter... Para fazer um curso mais estimulante.

PP: Certo.

A4: Mas, acho que foi interessante.

Senti que os alunos ficaram pouco à vontade para dar mais opiniões e fazerem mais observações. Final de entrevista, a sensação que se tem é que já se falou tudo, como um deles destacou que já tinha falado, então só complementou com uma sugestão que foi de que se realizasse a experiência com mais aulas. Todos avaliaram de forma geral as aulas como interessantes, que foi tudo bem e que ajudou muito. Destaco a fala de um deles que fez o seguinte comentário: “quando se aprende a língua na verdade você quer conhecer o país.” Este comentário não atinge a grande maioria dos alunos quando estão aprendendo uma língua, mas alguns já demonstram esse interesse que ultrapassa os objetivos instrumentais, funcionais ou comunicacionais que a aprendizagem de um idioma pode ter. Sendo assim, faz-se necessário o estudo e a pesquisa de outras abordagens para o ensino de línguas visando a atingir os diversos interesses que um aluno pode ter ao aprender uma língua.

3.5.2 Entrevista com a professora regente

PP: 1) Bem, o que você achou da proposta das aulas de intervenção que trabalhou os elementos estéticos da cultura brasileira?

PR: Muito interessante, achei que... Pode ser desenvolvido um bom trabalho, é ... É ... Dá para explorar muita coisa, a parte de vocabulário, a parte de conhecimento da própria cultura, é... A forma como os alunos puderam desenvolver, a competência lingüística deles a partir disso, foi bem interessante.

PP: 2) E você acha viável essa proposta? Ela pode ser adaptada para as aulas de Português como Segunda Língua ou Língua Estrangeira?

PR: Exatamente.

PP: Hum.

PR: Ela sendo adaptada, acho que vai funcionar muito bem.

PP: Humhum.

PR: É... Eu acredito que um trabalho... É... Solto, não, não funcione, a não ser que seja um trabalho paralelo, e com uma proposta diferente.

PP: Humhum.

PR: Agora quando você começa a trabalhar a parte de gramática, é... Do... De um conteúdo proposto, você tende a adaptar isso, porque os alunos pedem isso, né?

PP: Humhum.

PR: Eu acho um trabalho maravilhoso, acho que pode ser desenvolvido, mas acho que eles valorizam mais quando é associado à parte do conteúdo mesmo, que é nisso que eles se apegam, mas dá para desenvolver um trabalho muito bom, a partir disso.

PP: 3) E o que você acha que poderia, quer dizer, o que mais você acha que poderia ser trabalhado?

PR: É isso o que eu falei, né? ... Poderia é... É associar ao conteúdo, trabalhar elementos, mas... Eu gostei muito da parte da música, do filme, do texto...

PP: Humhum.

PR: ... É a gente poderia também pegar outros, outras... Outros elementos culturais próximos daqueles que você trabalhou, de lugares próximos daquele, é... Quando dessem textos falassem de outros textos, de outros autores, quando é... Quando falasse do filme, falasse de outros personagens de outros filmes para estimular o aluno mesmo a busca, não ficar só naquilo...

PP: Humhum.

PR: Quando você fala um pouco a partir daquilo você desenvolve outras idéias, outros trabalhos... É... O aluno tem mais... Tem um interesse a mais pra... Pra procurar, pra ver essa outra parte também.

PP: 4)E na sua opinião qual foi a recepção dos alunos a essa proposta?

PR: Foi boa, foi, foi significativa. Eu achei... Só que eles acharam tudo muito novo e diferente, às vezes eles se sentiram um pouco é... Fora, um peixe fora d'água, né? Mas, isso inicialmente, no início de cada proposta, depois eles desenvolveram bem e a receptividade foi boa.

PP: 5)E as atividades, o que você achou das atividades?

PR: Interessantes, é... Eu só acrescentaria a parte de, de... Do trabalho comunicativo mesmo na parte oral, né?

PP: Humhum.

PR: Acho que, por exemplo, no filme poderia ter havido uma discussão sobre o filme, até mesmo em partes do filme, é... É... Sobre vocabulário, sobre algumas situações, sobre algumas cenas, comparar essas cenas à situação do povo do nordeste, o povo brasileiro, como é a cultura, como as pessoas vivem, o porquê de determinadas ações, né?

PP: Humhum.

PR: A própria crítica do filme, isso, acho que poderia ter havido um debate, uma discussão sobre isso, é... É... Entre outras propostas também. Agora a parte das atividades, né, escritas e tal, eu achei muito interessante.

PP: 6)E agora, justamente, fique livre para expressar opiniões e observações. Tem alguma que você queira fazer?

PR: Acho que já falei bastante. Né? ((risos))

PP: Não, pode continuar. ((risos))

PR: Mas, é... Em relação a esse trabalho...

PP: Hum.

PR: Eu sempre gostei, sempre fiz um trabalho parecido, só que adaptado, né?

PP: Humhum.

PR: Eu nunca pensei em pegar, por exemplo, um tema e a partir dele desenvolver o filme, a música, a pintura, né, a arte, o poema e tal. E essa idéia eu achei bem interessante...

PP: Humhum.

PR: Porque você pega vários elementos a partir de um único tema.

PP: Humhum.

PR: E acho que a gente pode fazer isso a todo tempo, justamente no nível didático, porque os nossos livros didáticos não trazem isso dessa forma, né?

PP: Humhum.

PR: Ou às vezes é um texto, às vezes é uma coisa jogada, e pra gente aprofundar, pra que se tenham esses elemen... Pra que tenha esses elementos culturais nas aulas a gente precisa, realmente, trazer, e quando a gente tiver um trabalho assim, que é elaborado, que você viu elementos que é... Que tinham relação entre eles, fica um trabalho mais ligado, mais rico, aí você pode ter um resultado melhor.

PP: Humhum.

PR: Se a gente conseguir adaptar isso a um determinado nível como, como um elemento a mais, uma atividade a mais, um material de apoio de repente, acho que pode enriquecer muito o ensino de língua, de Português como Segunda Língua.

PP: Pois é, a idéia é essa mesmo. Porque...

PR: Porque ...É... É... Eu acho... Eu acho que essa parte de material é fraca ainda no nosso...

PP: Humhum.

PR: Ensino de língua... né?

PP: Pois é, a idéia que eu tinha é isso mesmo, é de ver essa viabilidade, de justamente, a partir da minha proposta não ser algo fechado, mas que a partir daí despertasse...

PR: Humhum.

PP: Entendeu? Nos professores em geral, e se realmente ela é adaptável...

PR: Super, super, eu achei riquíssima, e realmente a gente precisa adaptar, né?

PP: Isso.

PR: Fazer mudanças...

PP: Contexto.

PR: De acordo com curso e tal, mas a idéia, a proposta eu achei muito legal, muito boa, e necessária.

PP: Humhum.

PR: Não só boa, mas necessária, porque enriquece muito. E a gente trabalha, por exemplo, você trabalhou com vocabulários, que em sala... Em contexto de sala, normalmente, a gente não trabalharia...

PP: Humhum.

PR: Né?

PP: Certo.

PR: Então, a não ser que alguém viesse com uma idéia e tal, a gente, dificilmente, trabalharia esse vocabulário específico. Que a partir desse material que você trouxe a gente pôde, a gente pôde trabalhar essa questão vocabular.

PP: Humhum. Ok. Muito obrigada!

Coloquei a transcrição da entrevista da professora regente na íntegra porque achei que todas as observações feitas por ela foram muito pertinentes e também para saber da opinião de quem acompanhou todo o processo, mas teve um distanciamento, um olhar de fora. Em relação a receptividades dos alunos e das atividades eu destaco esse trecho para corroborar a boa receptividade que os alunos tiveram a proposta.

PP: Certo. E na sua opinião, qual foi a recepção dos alunos a essa proposta?

PR: Foi boa, foi significativa, eu achei... Só que eles acharam tudo muito novo e diferente, às vezes eles se sentiram um pouco é... Fora, um peixe fora d'água, né? Mas, isso inicialmente, no início de cada proposta, depois eles desenvolveram bem e a receptividade foi boa.

PP: Humhum. E as atividades, o que você achou das atividades?

PR: Interessantes, é... Eu só acrescentaria a parte de, de... Do trabalho comunicativo mesmo na parte oral, né?

PP: Humhum.

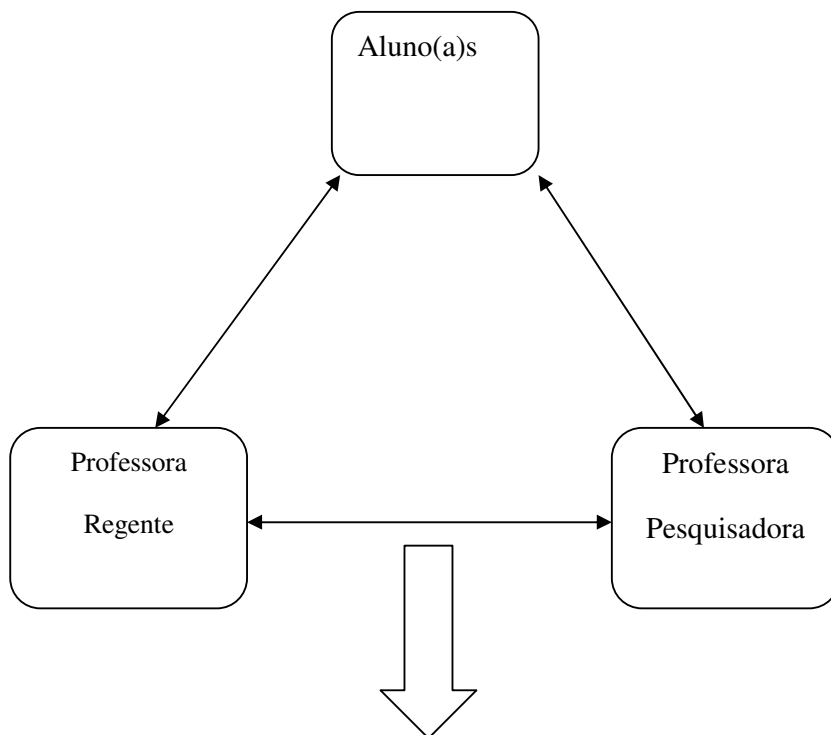
PR: Acho que, por exemplo, no filme poderia ter havido uma discussão sobre o filme, até mesmo em partes do filme, é... É... Sobre vocabulário, sobre algumas situações, sobre algumas cenas, comparar essas cenas a situação do povo do nordeste, o povo brasileiro, como é a cultura, como as pessoas vivem, o porquê de determinadas ações, né?

PP: Humhum.

PR: A própria crítica do filme, isso, acho que poderia ter havido um debate, uma discussão sobre isso, é... É... Entre outras propostas também. Agora a parte das atividades, né, escritas e tal, eu achei muito interessante.

A entrevista da professora regente, além de confirmar que os alunos tiveram uma boa receptividade à proposta apresentada, traz ainda outros elementos importantes no que se refere à temática. Foi confirmada a informação de R. Moura (2005) de que os livros didáticos são fracos quanto à apresentação de aspectos estéticos e culturais. Isso destaca a importância da incorporação dos elementos culturais nas propostas pedagógicas dos cursos de Português como língua estrangeira. Vale ainda destacar a novidade que foi para a professora ver um único tema gerador desencadear várias atividades. Essa novidade apresentada pela proposta, que foi pensada e colocada em prática por Paulo Freire, e, também, proposta por Almeida Filho (2005) que preconiza a importância das aulas temáticas no contexto de aprendizagem de idiomas. Para Almeida Filho (2005) ao propor e integrar temas que estão sendo vividos e experienciados pelos alunos, esses se tornam sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. A introdução de elementos novos deve ser planejada e integrar os objetivos previstos pela proposta pedagógica. Sem essa articulação, os esforços de mudança podem ser vão. Diante dessa situação se destaca a importância de se planejar mudanças na formação dos professores de Português como Segunda Língua que incluam a aprendizagem de elementos estéticos e culturais, que devem ser tidos como fortes aliados no ensino de línguas.

3.6 Triangulação dos dados



A triangulação dos dados foi realizada a partir das análises dos instrumentos anteriores. A partir dessa técnica foi possível gerar dados para se perceber o posicionamento dos alunos em relação à receptividade dessa proposta e a aceitação do tema proposto com base nas atividades desenvolvidas em sala e nas atividades propostas para casa. A professora regente, que acompanhou as aulas, e a pesquisadora, que atuou como professora na aplicação da proposta, contribuíram para a realização dessa triangulação ao registrar suas percepções sobre como os alunos receberam a proposta desenvolvida nas aulas de intervenção. As informações da professora regente foram obtidas por meio da entrevista e as informações da pesquisadora são fruto do conjunto de todas as análises.

Figura 1

3.6.1 Alunos

A proposta que trabalhou os elementos estéticos da produção artística brasileira foi, em geral, bem recebida pelos alunos de um curso avançado nível I de Português como segunda língua. A participação e o envolvimento dos alunos nas atividades propostas foram descritas nas aulas de intervenção. Na análise dos questionários e das entrevistas pode-se,

também, constatar essa boa receptividade. O índice de 47% de respostas totalmente positivas e 33% de mais ou menos do segundo questionário nos permite realizar essa avaliação, assim como o índice de 60% no que se refere aceitação das atividades desenvolvidas em sala. As atividades realizadas em casa não foram avaliadas, pois os alunos não devolveram essas atividades à pesquisadora. Conforme depoimento dos alunos a falta de tempo e o trabalho comprometeram a realização dessas atividades. Porém, como se tratava de tarefas complementares, a sua não realização não prejudicou o andamento das outras atividades desenvolvidas em sala. O objetivo principal dessas atividades era estimular a autonomia dos alunos na aprendizagem da Língua Portuguesa e despertar-lhes o interesse pela busca do conhecimento, sem atrelar essa busca a uma avaliação ou punição. Priorizou-se nessas atividades a liberdade, a consciência e os limites de cada um. No momento da realização da pesquisa o objetivo esperado não foi alcançado, pois os alunos, ainda se mostraram muito dependentes do contexto de sala de aula.

Durante as entrevistas, a palavra interessante foi a que mais se sobressaiu nas respostas dos alunos, quando foram perguntados sobre o que acharam da proposta. Essas respostas, também caracterizam como positiva a recepção que tiveram da mesma. Foi importante também ouvir os alunos e saber de suas opiniões, críticas e sugestões como contribuições para serem consideradas na elaboração de uma outra proposta e no planejamento de aulas. Como eles mesmos colocaram, o tempo foi curto para uma avaliação mais profunda. Todavia uma luz foi lançada para quem se interessa pela temática, indicando possibilidades de um trabalho futuro com alunos aprendendo português como segunda língua ou língua estrangeira.

3.6.2 Professora Regente

Ela confirma que os alunos tiveram uma boa receptividade, mas por acharem tudo muito novo teve momentos de estranhamento, o que eu também senti, e talvez, tenha sido um dos fatores que prejudicou uma melhor interação entre os alunos e entre mim e eles. Porém ela confirma que depois de um certo período inicial eles se envolvem com as atividades desenvolvendo-as. O trabalho comunicativo, também, foi observado por ela como algo que poderia ser mais bem trabalhado. Devido ao meu afastamento das aulas de Português como Segunda Língua não percebi essa falha no desenrolar das aulas, mas acredito também que o tempo de contato que tive com os alunos foi curto para trabalhar mais intensivamente essa

parte. Como não foi possível fazer a discussão do filme devido aos motivos explicados na descrição da quarta aula de intervenção, e a atividade seria uma da que mais exigiria dos alunos a parte oral, esse aspecto de fato ficou prejudicado no desenvolvimento da proposta. O enfoque dado pela professora regente à necessidade de adaptar a proposta para incluir “os conteúdos” propriamente ditos, indica a importância de conciliar o ensino de aspectos gramaticais por meio da inclusão dos elementos estéticos e culturais. Sendo assim, fica novamente reforçado o fato do professor precisar ser o grande articulador das interações que ocorrem na sala de aula.

3.6.3 Professora Pesquisadora

Após a realização das observações, descrições, análises dos questionários e das entrevistas considero que os alunos receberam bem a proposta. Como as demais experiências que envolvem situações complexas de interação, a proposta apresentou algumas falhas em sua elaboração e execução. Entretanto, como colocado nas observações realizadas, os alunos participaram e desenvolveram todas as atividades apresentadas em sala, participaram das aulas, perguntaram e demonstravam interesse pelo o que estava sendo falado. Além disso, em nenhum momento foram colocados entraves ou objeções à realização da proposta. Percebi em alguns momentos que a aula poderia ter sido mais interativa e que os alunos poderiam ter se expressado mais. Mas considerei bom o índice das respostas apresentadas no segundo questionário, pois percebi uma coerência entre o que desenvolvi e as respostas apresentadas. Assim como senti uma receptividade ainda maior deles pela proposta ao realizar a entrevista, onde pude observar numa interação face a face, as reações que eles tinham ao responderem as questões.

De acordo com todas as análises feitas classifico como boa a receptividade que os alunos tiveram ao tema proposto e às atividades realizadas em sala. As atividades extraclasse tiveram um retorno insuficiente para a realização de uma avaliação. Por se tratar de um estudo de caso, as observações e resultados descritos neste trabalho não podem ser generalizados. Ressalta-se, que as análises consideraram apenas uma turma de cinco alunos, devido à falta de tempo e dificuldades inerentes a realização de um estudo qualitativo mais abrangente com mais turmas e em outros níveis da aprendizagem de Português como Segunda Língua. Desse modo, as informações contidas neste trabalho que serviram de base para a análise crítica, devem ser consideradas observando-se essas limitações.

Com base nas análises das aulas, gráficos dos questionários, entrevistas e da triangulação dos dados, os alunos tiveram uma boa receptividade à proposta que contemplou elementos estéticos da produção artística brasileira apresentada e desenvolvida nas aulas de intervenção.

Conforme a descrição da primeira aula de intervenção, na qual foi apresentado o tema para as aulas de intervenção aos alunos, houve uma boa receptividade e aceitação do tema proposto.

De acordo com a participação dos alunos nas aulas e dos dados demonstrados no gráfico 23 do Questionário II, que sintetizou as respostas das questões realizadas após as aulas de intervenção por meio desse questionário, apontou que 47% das respostas foram positivas, sinalizando uma boa recepção dos alunos a essas atividades.

Segundo as descrições das aulas, dos dados demonstrados nos gráficos 16 e 17 do Questionário II relativos às atividades desenvolvidas fora de sala e nas entrevistas a recepção dos alunos a essas atividades não foi muito boa, mas os dados não foram suficientes para afirmar que houve uma rejeição. Os alunos se justificaram por não terem desenvolvido essas atividades alegando falta de tempo, principalmente, por conta do trabalho.

3.7 Considerações Finais

O presente estudo foi realizado com a intenção de iniciar uma discussão de novas metodologias para o ensino de Português como Segunda Língua ou Língua Estrangeira. Não se pretendeu de forma alguma esgotar ou generalizar os resultados apresentados aqui, mas como já foi colocado, anteriormente, o propósito maior foi lançar uma luz sobre questões abordadas nesta pesquisa e contribuir para a abertura de novos caminhos para o ensino e a pesquisa na área de ensino-aprendizagem de línguas, especificamente, na área de Português como Segunda Língua.

É consenso que a Cultura é um aspecto muito importante para ser trabalhado no ensino-aprendizagem de línguas, e são várias as formas com as quais podemos trabalhá-la. Devido sua complexidade, não há uma única ou uma melhor forma. Existe, sim, adequação a um contexto de ensino-aprendizagem. Para Santos (2006):

A cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade. Não diz respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções, como por exemplo, se poderia dizer da arte. Não é apenas uma parte da vida social como, por exemplo, se poderia falar da religião. Não se pode dizer que cultura seja algo independente da vida social, algo que nada tenha a ver com a realidade onde existe. Entendida dessa forma, cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, e não pode dizer que ela exista em alguns contextos e não em outros.

A escolha do viés estético foi uma forma de inclusão da cultura no ensino de Português como Segunda Língua, porém estamos cientes que esta é uma parte da cultura e que não se trabalhou a cultura brasileira em sua totalidade. Consideramos importante trazer esses elementos constitutivos da nossa cultura como um modo a mais para realizar uma aproximação do aprendiz com a cultura da língua alvo aprendida. Valores e costumes podem ser apreendidos através dos elementos estéticos trabalhados pela proposta, que sendo adaptada podem-se trabalhar outros temas e trazer mais informações, abarcando e repassando uma visão da sociedade brasileira, seus costumes e valores.

O estético e o artístico estão historicamente condicionados e acredito que as obras de arte de um país mostram, também, um pouco de sua história proporcionando um melhor entendimento da atualidade. Revelar a cultura de um lugar por meio do seu patrimônio artístico é valorizar seus bens culturais.

Como foi constatado, no primeiro questionário, muitos alunos estrangeiros conhecem um pouco da cultura brasileira, mas desejam conhecer mais. Alguns deles buscam, por conta própria ter um contato maior e direto com os elementos culturais, outros apesar de estarem inseridos na cultura não têm a oportunidade ou não querem ter esse contato maior, por não achar importante. Mas, percebemos que a cultura e suas manifestações artísticas interessam aos aprendizes de língua.

A importância dos aspectos culturais se destacou nas análises das respostas dos alunos nesse questionário, mas os aspectos gramaticais ainda prevalecem, segundo as respostas dos participantes desta pesquisa. Em um contexto de imersão alguns alunos colocaram que os aspectos culturais podem ser aprendidos fora da sala de aula e priorizam os aspectos gramaticais nas aulas de Português como Segunda Língua. Porém, há quem considere que os aspectos culturais são muito importantes em um contexto de imersão, pois, de acordo com uma resposta dada por uma aluna, “é o que você não consegue aprender em outro país.” Alguns alunos consideraram importante para sua aprendizagem os aspectos culturais e

gramaticais conjugados, pois assim eles podem se expressar melhor e aprendem, também, a realizar uma adequação da linguagem ao contexto de uso da língua alvo.

No entanto, mesmo com uma aprendizagem fora do ambiente de sala de aula pelos alunos dos aspectos culturais, considero pertinente trabalhá-los em sala. Creio que muitos precisam de orientações para filtrar informações e perceberem as sutilezas e as nuances dos aspectos culturais em determinados contextos. Reforço que em um contexto de imersão as informações culturais são importantes, pois você pode trazer para sala de aula experiências vividas e perguntar por que é assim. Pode-se, também, trazer exemplos próximos da realidade dos alunos para entendê-los melhor e ter uma melhor compreensão do modo de vida desse país em que eles se encontram. O que não acontece quando se está aprendendo fora desse contexto, onde os exemplos não são vividos pelos alunos e não permitem o confronto das informações que são passadas. O que acontece quando se está imerso, onde o enriquecimento da aprendizagem é potencializado ao unir as informações culturais trabalhadas em sala de aula à experiência vivida fora dela.

Nas respostas referentes à Literatura, Jorge Amado foi citado, mais de uma vez, confirmando sua fama de um dos autores brasileiros mais conhecidos internacionalmente. Vi as respostas dadas pelos alunos e preocupei-me em apresentar-lhes outros nomes da literatura brasileira.

Percebemos o caráter de acessibilidade que a música tem junto aos alunos, apesar de alguns deles não terem citado nomes de cantores e músicas, foi nessa questão do questionário que apareceu o maior número de artistas citados pelos alunos. Não se deve ignorar o trabalho com canções em sala de aula, pois é um importante aliado na aprendizagem, por ser lúdica traz consigo, muitas vezes, descontração e leveza ao ambiente de ensino-aprendizagem. Percebemos que a maioria já viu um filme brasileiro e que a linguagem visual também é muito importante na atualidade. O filme pensado para trabalhar a proposta não foi citado pelos alunos e está ligado à literatura e ao tema proposto e assim como a música, o filme também permite uma aprendizagem mais lúdica.

Os participantes também demonstram interesse por exposições e um deles critica Brasília, por considerar que a cidade é “muito ruim” nessa área. Alguns alunos tinham visto muitos quadros de pintores brasileiros, evidenciado por parte de alguns o interesse por Artes.

A maioria não conhece o trabalho de fotógrafos brasileiros, a proposta também possibilitou esse contato entre os alunos e a fotografia. A fotografia, assim como o filme, é importante para se trabalhar a linguagem visual que está fortemente presente em nosso contexto no momento e é um registro do que acontece a nossa volta. Por essa razão foi incluída na proposta o trabalho com a fotografia, e em especial o fotojornalismo. Esse gênero além de realizar o registro de uma realidade pode-se agregar um valor estético, utilizado para mostrar e conscientizar as pessoas de como vivem outras pessoas e as situações adversas que muitas enfrentam. Portanto, dar oportunidade para que alunos conheçam mais a nossa produção artística é possibilitar um maior contato, também, com a nossa realidade.

A cultura de um país é muito complexa e multifacetada e pode ser trabalhada, aprendida, apreendida, passada, vivenciada de muitas formas. Considero que tudo que se refere à cultura de um país é muito importante e precisa ser abordado de alguma forma nas aulas de aprendizagem de línguas.

Os materiais utilizados eram autênticos, pois ainda não há um livro didático de Português como Segunda Língua que priorize os elementos culturais. As atividades passadas como extraclasse, que não foram realizadas pelos alunos durante as aulas de intervenção, podem despertar, em algum outro momento, o interesse dos mesmos e sua curiosidade em saber mais sobre o que foi trabalhado nessas aulas.

Para os professores de línguas, em geral, na atualidade, o problema não é apenas escolher entre o material autêntico e o material construído, o mais importante é selecionar algo que seja, realmente, significativo para aprendizagem de seus alunos, tanto do ponto de vista cultural como do ponto de vista lingüístico, e que atenda suas necessidades e desenvolva suas habilidades lingüísticas.

A idéia do *sensu de plausibilidade* proposto por Prabhu (1990, 1992) enfatiza a construção, pelo professor de LE, de teorias pessoais a partir das articulações e explicações que consegue estabelecer entre o seu ensino e a aprendizagem de seus alunos. Prabhu (1990) afirma que os professores precisam ser teóricos, não no sentido de usarem o aparato da academia ou as habilidades do argumento acadêmico, mas em termos de operarem com um conceito ativo da relação entre o ensino que realizam e a aprendizagem correspondente, e de desenvolverem e modificarem esse conceito à luz de sua experiência contínua de sala de aula.

Em consonância com o que foi exposto acima a experiência de voltar às salas de aula de Português como Segunda Língua foi válida e instigante, o contato com os alunos e a vivência nesse ambiente me enriqueceu e também me modificou. Aprendi muito nesse período.

A leitura não só “de palavras, mas também de mundo” como bem colocava Paulo Freire (1992, p.15) deve estar presente na prática pedagógica e o professor deve estar atento para o desenvolvimento dessa habilidade. E o professor de LE, também, não pode estar preocupado apenas com decodificação das palavras realizadas por seus alunos, mas também em proporcionar-lhes leituras de mundo, principalmente, se esse aluno estiver imerso no país onde ele está aprendendo a língua-alvo.

Como destacam Mello, Santos & Almeida (2002): “A leitura é inerente ao nosso dia-a-dia, é constante e imprescindível no nosso cotidiano. Sendo assim, é tarefa do professor de L2 tornar seus alunos proficientes na leitura desse idioma.” As autoras (op.cit.) ainda destacam que os alunos numa situação de imersão necessitarão ler não apenas textos verbais, mas também compreender textos não verbais. Destacam também a importância de o professor considerar o elemento cultural que é intrínseco a esses textos. Nesse sentido torna-se necessário verificar o impacto de elementos estéticos na aprendizagem de uma língua estrangeira para se ter mais elementos para uma melhor compreensão do processo de ensino e aprendizagem.

Ressalto, ainda, a importância de se pensar em incluir alguns desses elementos estético-culturais na confecção de materiais didáticos ou de sua inclusão nas aulas, quando os mesmos não os contemplarem. Vejo a produção de materiais didáticos como sendo de suma importância para ser ter um ensino de Português LE/L2 de qualidade, assim como iniciativas de cursos via internet. Porém, em relação a esses aspectos também não há muitas ofertas. Muitas publicações de livros de Português como LE/L2 estão defasadas e necessitam não só de uma nova edição, mas de reformulações e atualizações. Há, também, uma carência de novas publicações que estejam mais de acordo com as propostas e abordagens contemporâneas para o ensino de línguas. Não se pode esquecer, também, que esta pesquisa traz questões que merecem ser analisadas num *continuum*. Sendo ideal que fosse desenvolvida durante um período maior e, também, em outros níveis. A sugestão é para que novas pesquisas sobre estética no ensino de línguas sejam feitas. Assim como, sejam realizadas mais

pesquisas que abranjam a utilização do texto literário no contexto específico de ensino de Português como Segunda Língua para que haja uma maior contribuição e enriquecimento para essas aulas.

Ações e sugestões de pessoas que almejam a melhoria na qualidade de ensino de Português como Língua Estrangeira ou como Segunda Língua, sejam de pessoas que permanecem atuando na área ou de pessoas que já se afastaram, mas que ainda se preocupam em cooperar, precisam ser mais estimuladas e que elas também sejam encorajadas a expor essas sugestões e que possam, assim, contribuir com o ensino- aprendizagem na área de Português como Língua Estrangeira ou Segunda Língua. E esse é mais um dos objetivos dessa pesquisa, servir de estímulo a produção de novas reflexões, materiais e propostas de ensino de Português como Segunda Língua. Fica o convite àqueles que quiserem se juntar a nós!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos de. O ensino de Português para estrangeiros nas universidades brasileiras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de.; LOMBELLO, Leonor C.(Orgs.). **Identidade e caminhos no ensino de Português para estrangeiro**. Campinas, SP, Pontes, 1992.p. 11-16.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**, 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português para falantes de outras línguas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. & CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes editores, 2007.p.33-37.

_____.; OEIRAS Janne Y.; ROCHA, Heloísa V. da Rocha. Português na Internet: questões de planejamento e produção de materiais. In: em **Anais eletrônicos do IV RIBIE – CONGRESSO ÍBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO**. Brasília: DF, 1998. Disponível em,< [HTTP: //WWW.teleduc.nied.unicamp.br/pagina/artigos.php](http://WWW.teleduc.nied.unicamp.br/pagina/artigos.php)>. Acesso em: 30 ago. 2007.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Linguística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de (org). **O professor de Língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Fontes, 2ª edição, 2005.p.111-125.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 12ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2005a.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.** Brasília: Líber Livro Editora, 2005b.

_____. ; LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira; revisão da tradução Marina Appenzeller] -2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura – a formação do leitor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1998.

CAMPOS, Neide Pelaez. **A construção do olhar estético-crítico do educador.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura – Uma proposta dialógica para o Trabalho com a Literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

COELHO, Amaralis Gallo. Meios de comunicação (mídia) e ensino de línguas estrangeiras. In: VI CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, 2002, Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos...** Rio de Janeiro, UERJ, 2002. Disponível em: www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2002.html. Acesso em: 17 de agosto de 2007.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura & linguagem: a obra literária e a expressão lingüística.** 5 ed.reform. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Editora Fundação Peirópolis, 2000.

COSTA, Cléria M. *Entre a razão e a sensibilidade: A estética na formação do profissional de LE (inglês).* Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília. Perspectivas contemporâneas na formação de professores de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra C.;

SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002. p.27-39.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. & CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes editores, 2007a p.13-31.

_____. Pesquisa aplicada na área de português para falantes de outras línguas: procedimentos metodológicos. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. & CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti Cunha. **Projetos Iniciais em Português para Falantes de Outras Línguas**. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes editores, 2007b. p.57-85.

FERRARI, Márcio. Edgar Morin: O arquiteto da complexidade. **Nova Escola**. São Paulo, edição especial, volume 2, p.55-57, ago.2006.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27 ed. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1992.

GAI, Eunice Piazza. Estética e cognição: uma leitura transversa. *In*: OLMÍ, Alba & PERKOSKI, Noberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.p. 81-108.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª edição. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

GOMES DE MATOS, Francisco. Quando a prática precede a teoria: a criação do PBE. *In*: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de.; LOMBELLO, Leonor C. (orgs.). **O ensino de Português para estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997. p.8-11.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University, 2001.

LAMEIRAS, Maria Stela Barros. Ensino de língua x cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. In: TAVARES, Roseanne Rocha (org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: Edufal, 2006. p.29-39.

LEBRUN, Monique. A literatura no ensino de Francês Língua Estrangeira (FLE): Comprometer-se com a convicção. In: **Horizontes de Lingüística Aplicada**. Brasília, ano 6, n.1, p.16-27, julh.2007.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido & GHEDIN Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LONG, Michael N. *A feeling for Language: The multiple values of teaching literature*. In: BRUMFIT, Christopher. J.; CARTER, Ronald. A. **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 42-59.

LÜDKE, Menga et alii. **O professor e a pesquisa**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MCKAY, Sandra. *Literature in the ESL classroom*. In: BRUMFIT, Christopher. J.; CARTER, Ronald. A. **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 191-198.

MELLO, Ana Catarina M. R. N. de.; SANTOS, Danúsia T.; ALMEIDA, Patrícia Maria C. de. *Leitura em PLE: Reflexões*. In: CUNHA, Maria Jandyra C. & SANTOS, Percília (orgs). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.p.95-105.

MELO, Sálvio F. de. *Sob a custódia do tempo: A relação entre a teoria literária e a estética*. Dissertação (Mestrado em Teoria da Literatura) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Brasília: Universidade de Brasília, 2004.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século xx: O espírito do tempo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1975.

MOURA, Gerson Araujo de. *A hominização da linguagem do professor de LE: da prática funcional à práxis comunicacional*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

MOURA, Renata Portella de. *O lugar da cultura em livros didáticos de Português como segunda língua*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2005.

OLMI, Alba. Leitura, Literatura e Ciências Cognitivas: uma aliança difícil mas necessária. In: OLMI, Alba; PERKOSKI, Noberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.p.23-50.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMI, Alba & PERKOSKI, Noberto. **Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.p.51-69.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PINTO, Alexandre Dias & MIRANDA, Carlota. Português como Língua Não-Materna e cidadania: metodologia de uma Prática Pedagógica e Reflexões Suscitadas. **Idiomático – revista digital de didáctica de PLNM**. N.º6 Agosto de 2006. Disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/06/index.html>. Acesso em: 18 de outubro de 2006.

PRABHU, N.S. There's no best method – Why? *Tesol Quarterly* 24/2: 161-176, 1990.

PRABHU, N.S. The dynamics of the language lesson. *Tesol Quarterly* 26/2: 225-242, 1992.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Editora Ática, 1995.

REIS, Ronaldo Rosas. **Educação e estética: ensaios críticos sobre arte e formação humana no pós-moderno**. São Paulo: Cortez, 2005.

ROSENFELD, Kathrin H. **Estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

SILVA, Maurício. **Estética literária**. Teoria e antologia. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1973.

SILVA, Augusto Soares. *Linguagem, Cultura e Cognição, ou a Linguística Cognitiva*. In: Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.). **Linguagem, Cultura e Cognição: Estudos de Linguística Cognitiva**. Vol. I. Coimbra: Almedina, 2004,p.1-18.

SOURIAU, Etienne. **Chaves da estética**. Tradução: Cesarina Abdalla Belém. Rio de Janeiro, Editora civilização brasileira S.A., 1973.

SOUZA, Maria Verúcia de. *Arquitetura do Material didático: avaliando um dos pilares de um curso de Português Língua Estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

TAVARES, Roseanne Rocha. Conceitos de cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. In: TAVARES, Roseanne Rocha (org.). **Língua, cultura e ensino**. Maceió: Edufal, 2006.

TOSTA, Antonio Luciano de Andrade. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, Kátia & SCHEYERL, Denise (orgs.) **Recortes interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2006.

VALDES, Joyce Merrill. **Culture bound: Bridging the cultural gap in language teaching**. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Convite à Estética**. Trad. Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

VYGOTSKY, L. S.. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: M Fontes, 1989.

WIDDOWSON, H. G. **Aspects of language teaching**. Oxford: Oxford University, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

REFERÊNCIAS DAS OBRAS UTILIZADAS EM SALA DE AULAS

ARRAES, Guel. **O auto da compadecida**. Baseado na peça teatral de SUASSUNA, Ariano. Manaus: Globo filmes, 2000. 1 DVD

ASSARÉ, Patativa do. **Dois quadros**. In: **Jornal de Poesia**. Fortaleza, CE: Editor Soares Feitosa, 1996. Disponível em [HTTP://WWW.revista_agulha.nom.br/poesia.html](http://www.revista_agulha.nom.br/poesia.html). e [WWW.secrel.com.br/jpoesia/anton04.html](http://www.secrel.com.br/jpoesia/anton04.html). Acesso em 13 mar. 2007

GONZAGA, Luiz. **Asa Branca**. In: **Volta pra curtir**. Ao vivo. Manaus: BMG, 2001. 1CD

GONZAGA, Luiz ; TEIXEIRA, Humberto. **Asa Branca**. Letras disponíveis em:

[HTTP://vagalume.uol.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html](http://vagalume.uol.com.br/luiz-gonzaga/asa-branca.html) e
<http://www.cifras.com.br/cifra/luiz-gonzaga/asa-branca>. Acessos em: 13 mar. 2007

PORTINARI, Cândido. **Retirantes**. 1944. Imagem disponível em www.portinari.org.br/ppsite/ppacervo/janelaObras.asp. Acesso em: 24 mai. 2007.

RAMOS, Graciliano. *Baleia*. In: MORICONI, Ítalo. **Os cem melhores contos brasileiros do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SAMPAIO, Dida. **Vidas seca**. 2006. Fotografia, color. Disponível em:

http://olhares.aeiou.pt/vidas_seca/foto_479768.html. Acesso em: 18 jun.2007.

SUASSUNA, Ariano. **O Auto da compadecida**. Rio de Janeiro: Agir, 2005. p.108 -109.

REFERÊNCIA DOS TEXTOS BIOGRÁFICOS DOS AUTORES

Disponível em: [HTTP://pt.wikipedia.org/wiki/ Graciliano_Ramos](http://pt.wikipedia.org/wiki/Graciliano_Ramos)

_____ / Candido _ Portinari

_____ / Patativa_do_Assar%C3%A9

_____ / Luiz_ Gonzaga . Acessos em 15 mai. 2007

Dida Sampaio. **Ensaio fotográfico**. Jornal Olho de Águia. Ano 02. Brasília, novembro-dezembro, 2001. Disponível em: WWW.jornalolhodeaguia.com.br/anterior/09/ensaio.htm. Acesso em 13 jun. 2007

FERNANDES, Nelito. Entrevista- Ariano Suassuna. Época, São Paulo, n.472, 4 jun. 2007.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada –Ensino de Línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1996.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BASSO, Renato; ILARI, Rodolfo. **O Português da gente**. São Paulo, Contexto, 2006.

BROWN, H Douglas. **Principles of language learning and teaching**. 4. ed. Englewood cliffs: Prentice Hall, 2000.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. 9 ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARREL, Thomas S. C. **Planejamento de atividades de Leitura para aulas de idiomas**. São Paulo: SBS, 2003.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Educação Intercultural: mediações culturais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Maximina M.; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira.(orgs). **Linguística Aplicada & contemporaneidade**. São Paulo: ALAB. Campinas, SP: Pontes, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, Verlaine. **Adorno & A arte contemporânea**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

FUTER, Miriam Josie Kurcbaum. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GONÇALVES FILHO, Antenor A. **Língua Portuguesa e Literatura Brasileira**. São Paulo: Cortez, 1991.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LEITE, Yonne; CALLOU Dinah. **Como falam os brasileiros**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

LIMA, Luiz Costa. **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MAINGUENEAU, Dominique. **Elementos de lingüística para o texto literário**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MCKAY, Sandra Lee. **O professor reflexivo: guia para investigação do comportamento em sala de aula**. São Paulo: SBS, 2003.

MOURA, Roberto M. **MPB caminhos da arte brasileira mais reconhecida no mundo**. Rio de Janeiro: Vitale, 1998.

OLIVEIRA, Jo; GARCEZ, Lucília. **Explicando a arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

_____. **Explicando a arte brasileira**. Rio de Janeiro, 2003.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. 11ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, José Maria da.; SILVEIRA. **Apresentação de trabalhos acadêmicos.** Normas e técnicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SILVEIRA, Regina Célia P.(org.). **Português Língua Estrangeira.** Perspectivas. São Paulo, Cortez, 1998.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Questionário I -----	127
Perguntas para compor perfil do aluno – participante da pesquisa -----	128
Perguntas para compor o perfil da professora – participante da pesquisa -----	129
Roteiro para as entrevistas -----	130
Questionário II -----	131
Atividade I -----	133
Atividade II -----	136
Atividade III -----	137
Atividade IV -----	138
Entrevista – A1 -----	139
Entrevista – A2 -----	143
Entrevista – A3 -----	146
Entrevista – A4 -----	148
Entrevista – PR -----	152

CONVENÇÕES

Convenções para Transcrição de registro

AA: Alunos (as)

A1: Aluno 1

A2: Aluno 2

A3: Aluno 3

A4: Aluno 4

A5: Aluno 5

A6: Aluno 6

PP: Professora Pesquisadora

PR: Professora Regente

(()) Comentário descritivo do transcritor

() Incompreensão de palavras ou segmentos

... Qualquer pausa



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz
Professora-orientadora: Dr. Percília Lopes Cassemiro dos Santos

Prezado(a) aluno(a):

Meu nome é Mônica Rodrigues da Luz sou aluna do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da Universidade de Brasília onde estou desenvolvendo o projeto de Pesquisa intitulado: “A estética nas aulas de Português como Segunda Língua”, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Percília Lopes Cassemiro dos Santos.

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que me auxiliará no projeto de pesquisa citado acima. Por gentileza, solicito a sua colaboração em responder às questões abaixo. As informações prestadas, aqui, serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Sua participação é muito importante. Muito Obrigada!

QUESTIONÁRIO I

- 1) Ao freqüentar um curso para aprender Português como Segunda Língua no Brasil você se interessa mais pelos aspectos gramaticais ou culturais da língua? Por quê?
- 2) Você considera importantes as informações culturais nas aulas de idiomas? Por quê?
- 3) Por quais aspectos culturais brasileiros você se interessa, ou os aspectos culturais brasileiros não lhe interessam?
- 4) Você conhece a obra de algum(a)(ns) artista(s) brasileiro(a)(s)? Quem? Onde você conheceu?
- 5) Você já leu algum livro de um(a) escritor(a) brasileiro(a)? Qual?

- 6) Você conhece algum cantor(a)/compositor(a) brasileiro(a)? Quem?
- 7) Você já assistiu a algum filme brasileiro? Qual(is)? Onde?
- 8) Você já viu algum quadro de um(a) pintor(a) brasileiro(a)? Qual(is)? Onde?
- 9) Você conhece o trabalho de algum fotógrafo(a) brasileiro(a)? De quem? Onde você conheceu?
- 10) O que você conhece da cultura brasileira?



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Lingüística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Esta é uma ficha para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Por gentileza, solicito a sua colaboração em preencher os campos abaixo. As informações prestadas, aqui, serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Sua participação é muito importante. Muito Obrigada!

PERFIL DO(A) ALUNO(A) – PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

País de origem: _____

Língua materna: _____

Outras línguas- Quais? _____

Há quanto tempo está no Brasil? _____

Por quanto tempo vai ficar no Brasil? _____

Há quanto tempo começou a aprender Português? _____

Onde começou sua aprendizagem de Português? _____

Por que você quis aprender Português? _____

Muito Obrigada pelas as informações.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Esta é uma ficha para conhecer o perfil dos participantes da pesquisa. Por gentileza, solicito a sua colaboração em preencher os campos abaixo. As informações prestadas, aqui, serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Sua participação é muito importante. Muito Obrigada!

PERFIL DA PROFESSORA REGENTE – PARTICIPANTE DE PESQUISA

Nome: _____

Data de nascimento: ___/___/___

Local de nascimento: _____

Graduação: _____

Ano da Graduação: _____

Local da Graduação: _____

Pós-Graduação:

Ano da Pós-Graduação: _____ Local da Pós-Graduação: _____

Há quanto tempo é professora? _____

Há quanto tempo ministra aulas de Português como Segunda Língua?

Onde começou a ministrar aulas de Português como segunda língua? Por que começou a ministrar aulas de Português como L2? Pretende continuar ministrando aulas de Português como L2?

Muito obrigada pelas informações.



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Perguntas para entrevista semi-estruturada com os alunos:

- 1) E aí, o que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns dos elementos estéticos da cultura brasileira?
- 2) Você achou que essas aulas prejudicaram o andamento do curso, ou elas podem fazer parte do curso?
- 3) O que você esperava dessas aulas? Corresponderam as suas expectativas?
- 4) O que mais seria importante para ser trabalhado nessas aulas?
- 5) Você gostou das atividades desenvolvidas nas aulas?
- 6) Você procurou aprender mais sobre os autores e os elementos trabalhados em sala? Você consultou a internet? Você consultou bibliotecas, livrarias?
- 7) Quando se está imerso os aspectos culturais são aprendidos fora da sala de aula, mas você acha importante aprendê-los também na sala de aula?
- 9) Essas aulas ajudaram a melhorar a sua pronúncia, sua compreensão oral, sua produção oral e escrita?
- 10) Em outras aulas de aprendizagem de idiomas, vocês já tinham visto algo parecido com essa proposta?
- 11) Fique livre para expressar mais opiniões.

Perguntas para a professora regente

- 1) O que você achou da proposta das aulas de intervenção que trabalhou os elementos estéticos da cultura brasileira?
- 2) Você acha viável essa proposta? Ela pode ser adaptada para as aulas de Português como Segunda Língua ou língua estrangeira? Se não, por quê?
- 3) O que mais você acha que poderia ser trabalhado?
- 4) Na sua opinião, qual foi a recepção dos alunos a essa proposta?
- 5) E as atividades, o que você achou das atividades?
- 6) Fique livre para expressar opiniões e observações.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Lingüística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Prezado(a) aluno(a):

Este questionário é um instrumento de coleta de dados que me auxiliará no projeto de pesquisa desenvolvido. Por gentileza, solicito a sua colaboração em responder às questões abaixo. As informações prestadas, aqui, serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Sua participação é fundamental. Obrigada!

QUESTIONÁRIO II

Para responder o questionário, escolha 1(uma) das opções de resposta e marque um (x) na opção que estiver de acordo com sua opinião.

- 1) O que você achou da proposta de aprender Português por meio da apresentação de textos literários, músicas, filmes, pintura e fotografia?
 muito boa boa mais ou menos ruim sem necessidade
- 2) Foi importante conhecer um pouco das manifestações artísticas brasileiras para a aprendizagem da Língua Portuguesa?
 muito importante importante mais ou menos pouco importante
 sem importância
- 3) E para a sua formação pessoal, foi importante conhecer um pouco das manifestações artísticas brasileiras?
 muito importante importante mais ou menos pouco importante
 sem importância
- 4) Você acha que a proposta ajudou-o(a) no desenvolvimento de suas habilidades lingüísticas de ler, falar, ouvir e escrever?
 ajudou muito ajudou mais ou menos ajudou pouco não ajudou
- 5) Conhecer algumas manifestações artísticas brasileiras o(a) motivou a aprender ainda mais a Língua Portuguesa?
 motivou muito motivou mais ou menos motivou pouco
 não me motivou
- 6) Depois de ser apresentado a essa proposta no curso você:
 - (a) Procurou conhecer, por conta própria, mais sobre os autores e artistas brasileiros e suas obras?
 procurei muito procurei mais ou menos procurei pouco não procurei

(b) Interessou-se em ler mais, ouvir mais músicas e ver mais filmes, pinturas e fotografias de artistas brasileiros?

- interessei-me muito interessei-me mais ou menos interessei-me pouco
 não me interessei

(c) Considera que, em geral, seu conhecimento sobre a cultura brasileira aumentou?

- aumentou muito aumentou mais ou menos aumentou pouco
 não aumentou

7) Você sentiu-se à vontade para poder expressar-se e dar opiniões nas aulas de intervenção da professora /pesquisadora?

- muito à vontade à vontade mais ou menos pouco à vontade não me senti à vontade

8) Você acha que a sua comunicação melhorou fora do contexto de sala de aula?

- melhorou muito melhorou mais ou menos melhorou pouco não melhorou

9) A proposta desenvolvida pela professora /pesquisadora ajudou você a complementar sua aprendizagem da Língua Portuguesa?

- ajudou muito ajudou mais ou menos ajudou pouco não ajudou

10) De qual atividade você mais gostou?

- atividade com textos literários atividade com música atividade com pintura
 atividade com filme atividade com fotografia todas nenhuma

MUITO OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO!



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

ATIVIDADE ESCRITA I - LITERATURA - Conto: *Baleia* de Graciliano Ramos

1) Responda às questões com base na leitura do conto: “Baleia”

- a) Quem é Baleia?
- b) Identifique os personagens do conto.
- c) Por que o dono de Baleia queria matá-la?
- d) O que aconteceu com Baleia no fim do conto?

2) Relacione a 1ª coluna (palavras) de acordo com a 2ª coluna (*os significados correspondentes das palavras).

- | | |
|------------------|---|
| (a) açular | () Verbo transitivo direto. 1.Puxar, ou dobrar para cima (as calças, ou outra peça ou parte do vestuário)2.Levantar, contraindo-os ou arqueando-os,os lábios,mostrando, deixando ver (riso, sorriso).Verbo pronominal.4.Levantar-se, enrolando-se, arqueando-se, contraindo-se, enrugando-se. |
| (b) arregaçar | () Verbo transitivo direto.1 Incitar, instigar, estimular, excitar. |
| (c) bulir | () Substantivo feminino 1.Quarto de dormir; quarto, câmara. |
| (d) camarinha | () Verbo transitivo indireto.1.Mover, agitar, balançar de leve;2.Tocar, mexer, mover de leve: 3.Pôr as mãos; 4.tocar mover, movimentar; 5.Falar,tocar;6.Caçoar,mexer; 7. seduzir, deflorar;8.Comover, sensibilizar, tocar. |
| (e) caritó | () Substantivo masculino. 1.Pancada na cabeça com o nó dos dedos. |
| (f) cocorote | () Substantivo masculino. Bras. N.E. 1.V. <i>casinhola</i> . 2.Gaiola onde se prendem caranguejos para engorda. 3.Pequena prateleira ou nicho escavado nas paredes dos quartos ou salas das casas do sertão, e onde se guardam certos objetos miúdos: 4.Quarto onde se amontoam velharias. 5.Moça velha, que não casa; solteirona. Ficar no caritó. 1. Bras. N.E. V. <i>ficar para tia</i> . |
| (g) enxotar | () Verbo transitivo direto. 1. Fazer soar como campainha, sino, moedas que se chocam. |
| (h) fatigada | () Substantivo feminino.1.Neur. Doença causada por vírus que acomete o sistema nervoso de mamíferos. No homem, a doença tem um período de incubação que vai de um a três meses e é adquirida a partir de mordedura de animal com raiva (cachorro, gato, morcego, etc.). |
| (i) hidrofobia | () Substantivo masculino.1.Utensílio onde se leva pólvora para a caça. |
| (j) Polvarinho | () Adjetivo. 1.Que tem, ou denota fadiga; cansada. |
| (l) seixo | () Substantivo masculino. 1.Fragmento de rocha dura; pedra solta. |
| (m) taramela | |
| (n) tilintar | |

() Substantivo um prego, para fechar porta, porteira.
feminino. 1.Peça () Verbo transitivo direto. 1.Afugentar, empurrando, batendo ou
de madeira, que gritando; afastar. 2.Pôr fora; fazer retirar; expulsar.
gira ao redor de

- 3) Você conhece alguma expressão brasileira que seja usada para abrandar a notícia de morte de alguém? Se conhecer alguma expressão cite-a.
- 4) Você supõe por que o autor escolheu o nome baleia para o animal de estimação da família de Fabiano? Qual a relação que há entre os dois animais (Baleia= personagem do conto e baleia= animal aquático)?



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Atividade Escrita II- LITERATURA - Poema: *Dois Quadros* de Patativa do Assaré

- 1) Por que o poema tem o título: “Dois quadros”?
- 2) “O povo se achando sem pão e sem veste.” Reescreva o verso com outras palavras mantendo o mesmo sentido.
- 3) Na terceira estrofe o que o poeta escreve sobre o campo?
- 4) Marque o significado* da palavra **copa** empregado na quarta e na oitava estrofe.
 - () 1.Vaso; taça, copo.
 - () 2.A parte superior do chapéu.
 - () 3.*Bot.* Ramagem superior de uma árvore, que forma uma superfície convexa.
 - () 4.Compartimento da casa onde se lavam e se guardam as louças e talheres de uso diário, certos gêneros alimentícios, etc. e onde, em geral, há mesa de refeições.
 - () 5.Louça para serviço de mesa; baixela.
 - () 6.Torneio desportivo em que se disputa uma copa ou taça: a copa do mundo.
- 5) Escolha um significado diferente do que foi empregado no poema para a palavra **copa** e escreva uma frase.
- 6) Na décima estrofe a palavra **apressada** rima com **molhada**. Escreva outras palavras que podem rimar com apressada.



Universidade de Brasília – UnB
 Instituto de Letras – IL
 Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
 Mestrado em Linguística Aplicada
 Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

ATIVIDADE III – MÚSICA: *Asa Branca* de Luiz Gonzaga / Humberto Teixeira

1) Ouça a música e tente completar as lacunas:

Asa Branca

Quando _____ a terra ardendo
 Qual fogueira de São João
 Eu _____ a Deus do céu, ai
 Por que tamanha judiação. (2x)

Que braseiro, que _____.
 Nem um pé de _____
 Por falta d'água perdi meu gado
 Morreu de sede meu alazão.(2x)

_____ mesmo a asa branca
 Bateu asas do sertão
 _____ eu disse adeus Rosinha
 Guarda contigo meu coração. (2x)

Hoje longe muitas léguas,
 Nessa triste solidão,
 Espero a chuva cair de novo,
 Pra eu _____ pro meu sertão. (2x)

Quando o verde dos teus _____,
 Se _____ na _____, eu te
 Asseguro, _____ chores não, viu
 Eu _____ meu coração. (2x)



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras – IL
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET
Mestrado em Lingüística Aplicada
Pesquisadora-aluna: Mônica Rodrigues da Luz

Atividade Escrita IV- Fotografia : *Vidas Seca* de Dida Sampaio

1) O que você vê na foto de Dida Sampaio “Vidas Seca”?

2) Com que você relaciona o título da foto?

Entrevista - A1

PP: Bem, e aí o que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns elementos estéticos da cultura brasileira?

A1: O que eu achei? Como, em geral?

PP: Isso. É... Em geral. Humhum.

A1: É acho interessante conhecer algumas coisas, assim da cultura.

PP: Certo. E você achou que essas aulas prejudicaram o andamento do curso ou elas podem fazer parte do curso?

A1: Podem fazer parte se... Estiver programado, porque acho que... É porque agora a gente tá meio que... Correndo, tá ataba...ando a gramática que a gente tinha que fazer, aí se já está no programa, a gente já tem isso previsto.

PP: Humhum.

A1: Aí pode fazer parte.

PP: Humhum.

A1: Só que aí...

PP: Certo.

A1: Só que aí tem que ou fazer a gramática, depois texto, ou fazer tudo misturado, né?

PP: Humhum. E uma proposta assim, que justamente, não abordasse a gramática, mas só mesmo mais a questão da literatura, você acha, que, por exemplo, deveria ser um curso a parte? Ou poderia tá jun... Inserido, mas trabalhando dessa forma... Que não fosse... Você tem a parte gramatical e essa outra parte...

A1: É poderia fazer também um curso separado, só pra... Pra parte de literatura...

PP: Literatura e outras artes, né?

A1: É...

PP: Humhum. ´

A1: É que quando a gente vem para cá é para aprender mesmo.

PP: Humhum.

A1: Que aí não, não têm muitas, não tem muita... Uma parte da gramática que a gente ainda não conhece...

PP: Humhum. Certo.

A1: Aí talvez com pessoal que já...

PP: Humhum.

A1: que já conhece mais tudo isso, aí talvez sim.

PP: E um curso mais específico, que você, por exemplo, chegasse e já soubesse, fosse mais direcionado?

A1: É... Aí que você já sabe que você vai fazer isso... Acho também interessante porque você também aprende a língua.

PP: Ok, Humhum. Certo.

PP: E o que você esperava dessas aulas, corresponderam as suas expectativas, ou não?

A1: É que eu não sabia que seria... É que seria assim, que a gente usaria um exemplo de cada coisa, um conto, um...

PP: Humhum.

A1: uma música, assim... Eu achava que você explicaria pra gente mais...

PP: Hum?

A1: isso, que explicaria um pouco a história da literatura do Brasil, um pouco assim...

PP: Humhum.

A1: Eu achava que seria isso.

PP: Certo.

PP: E o que mais, então, de importante para ser trabalhado nessas aulas? O que mais você destacaria que fosse mais importante, pra gente trabalhar... Como sugestão mesmo...

A1: É que eu achei que... Não sei... Por exemplo, o Luís Gonzaga, eu acho que é bastante conhecido.

PP: Humhum.

A1: Só que o conto,

PP: Humhum.

A1: Do Graciliano Ramos...

PP: Isso.

A1: Eu não conhecia ele.

PP: Humhum.

A1: Acho que é, um autor pouco conhecido.

PP: Hum.

A1: Aí eu talvez acho que, quando a gente ainda não sabe nada...

PP: Certo.

A1: Aí talvez seria mais interessante ... Trabalhar com... Não sei... Contos de Machado de Assis.

PP: Humhum.

A1: Então, não sei. Autores assim, mais conhecidos internacionalmente. Que a gente ainda não tem essa base mesmo.

PP: Ok! Ótimo. Humhum. Mas você gostou das atividades desenvolvidas nessas aulas?

A1: Isso sim. Achei interessante sim. Eu não conhecia.

PP: Certo. E você procurou aprender mais sobre os autores dos elementos trabalhados em sala? Assim, você consultou a internet? Consultou livreria? E biblioteca? Alguma coisa a mais?

A1: Eu teria consultado na internet, só que não deu tempo.

PP: Humhum.

A1: Mas foi assim, mas eu teria feito.

PP: OK! Humhum, certo.

PP: E quando se está imerso, justamente, no caso de vocês que vieram para o Brasil e estão imerso aqui, né?

A1: Humhum.

PP: Na cultura brasileira... É lógico que, muitos elementos são aprendidos fora de sala, né?

A1: É.

PP: Mas, são... É isso que eu quero saber, que... Você acha importante aprendê-los também na sala de aula?

A1: Acho sim. Porque... É você, fora da aula, você... Ouve as coisas.

PP: Humhum.

A1: Mas nunca tem certeza de quando as coisas se usam...

PP: Humhum.

A1: As expressões...

PP: Certo.

A1: Tudo isso! Aí você ouve e talvez, numa desta situação determinada... Você sabe que dá para usar isso...

PP: Ok.

A1: Só que aqui na aula, tem mais situações, tem mais... Aí se explica tudo, aí você já sabe se isso dá para usar aqui, ou não.

PP: Humhum.

A1: Que pode ser mal entendido, que você nunca sabe essas coisas.

PP: Humhum.

A1: Aí você na aula tem como...

PP: Humhum.

A1: Aí na aula...

PP: Esclarecer...

A1: Tem como esclarecer tudo isso.

PP: Saber um pouco mais. Muito bem.

PP: E você acha que essas aulas ajudaram a melhorar sua pronúncia, sua audição, sua produção oral e escrita, ou não, você acha que não influenciou muito?

A1: Eu acho que sempre que a gente tem que falar...

PP: Humhum.

A1: Ou sempre que a gente tem que ler, tem que procurar palavras novas no dicionário,

PP: Humhum.

A1: Aí sempre ajuda um pouco.

PP: Humhum.

A1: Entendeu?

PP: Humhum. Certo

PP: E em outras aulas de aprendizagem de idiomas, assim que você tenha estudado um outro idioma, é... Você já tinha visto algo parecido assim, com está proposta, assim desta forma como foi trabalhado, como eu trabalhei com vocês? Como você falou, não estava esperando que fosse um conto... Já tinha sido trabalhado dessa forma?

A1: Sim, acho que... Acho que os professores sempre tentam trabalhar assim com textos que falem

PP: Humhum.

A1: sobre coisas culturais do país.

PP: Humhum.

A1: Talvez, não sei.

A1: Aqui mesmo também,... Se pega um texto, pega um texto que fale sobre as festas juninas

PP: Humhum.

A1: ou pega um texto, no exame, que fale sobre Brasília.

PP: Certo.

A1: Ou nas aulas de inglês ou de alemão que eu também fiz.

PP: Humhum. Isso.

A1: Aí eles também, normalmente, pegam texto que falem da cultura do país, que é...

PP: Mas que tenham uma abordagem, justamente, mais assim... Mais voltada para a literatura, para as manifestações artísticas mesmo da cultura?

A1: Eu nunca fiz. Mas aqui, acho que, é sempre bem quando você já sabe bastante da língua

PP: Humhum.

A1: Tem que falar muito bem já para começar a trabalhar com a literatura, assim.

PP: Humhum. Certo. Ah! Então você acha, justamente, que sempre tem que ser num nível mais avançado mesmo, assim, não daria para um iniciante?

A1: É né, para iniciante não, só a partir de intermediário eu acho que daria, porque tem textos literários, que mesmos sendo literários,

PP: Humhum.

A1: Dá para entender quando a gente já... Já fala um pouco assim.

PP: Ok. E a última é para você ficar livre para expressar mais opiniões, alguma coisa que você queira falar.

A1: Hum.

PP: sobre as aulas...

A1: Ah! Então, é isso. Eu acho... Eu acho também interessante isso, quando você aprender um idioma de fazê-lo através de... É de textos, de coisas relacionadas com a cultura do país...

PP: Humhum.

A1: Quando você aprende a língua na verdade você quer conhecer o país,

PP: Humhum.

A1: Aí, eu acho isso interessante também quando você pega... Eu também havia feito isso no inglês, é você aprende vocabulário lendo o texto literário de alguém,

PP: Humhum.

A1: Ou algum texto que fale sobre a cultura, de não sei, de alguma coisa, de alguma coisa cultural de um algum país de fala inglesa.

PP: Humhum.

A1: Aí, em geral, eu acho isso interessante. Porque na verdade quando a gente aprende a língua é para isso, é para conhecer a cultura.

PP: Humhum.

A1: Em geral, eu acho que é... Que é uma boa idéia de... Aprender a língua através de... Através da cultura do país.

PP: Ok. Prontinho. Obrigada!

Entrevista - A2

PP: E aí o que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns dos elementos estéticos da cultura brasileira?

A2: Achei muito interessante.

PP: Humhum.

A2: É...

PP: Você achou que essas aulas prejudicaram o andamento do curso ou elas podem fazer parte do curso?

A2: Desculpa, eu não entendi.

PP: Essas aulas atrapalharam, prejudicaram, por exemplo, essas aulas que eu dei se elas atrapalharam o andamento do curso que vocês tinham? Porque na verdade essas aulas não estavam, né...

A2: Não. Não, não atrapalharam.

PP: Não?

A2: Mas...

PP: Hum?

A2: Mas, eu acho que são interessantes, em meu caso, por exemplo...

PP: Certo.

A2: Por que eu tenho filhas, que vão na escola no Brasil.

PP: Humhum, humhum.

A2: E às vezes elas falam...

PP: Humhum...

A2: Eu não sei, tal.

PP: Certo, por que elas estão aprendendo lá... E tudo... Aquelas...

A2: Acho que são interessantes.

PP: Humhum.

A2: Em meu caso.

PP: Certo. O que você esperava dessas aulas quando eu falei que... Você fazia idéia antes do que, é assim, quando eu cheguei e falei, você tinha uma idéia de que seria da forma que eu trabalhei ou de uma outra forma, que idéia, o que você esperava quando eu falei que ia trabalhar os elementos estéticos da cultura brasileira, o que você imaginou?

A2: Eu achei interessante... É...

PP: Mas você, por exemplo, era da forma mesmo que você, por exemplo, que eu fosse trabalhar, eu expliquei no início que eu ia trabalhar literatura, poesia, filme, música.

A2: Hum.

PP: Então, era mais ou menos o que você achava, ou teve alguma coisa que você não esperava que fosse assim?

A2: Ah! Eu achava que iva ser mais... É... Mais... Como se fala... Mais é... Menos interessante, que iva ser muito chato.

PP: Humhum.

A2: Mas eu achei muito interessante. ((risos))

PP: ((risos))

A2: Divertido ((risos))...

PP: E o que mais você achou:

A2: Eu achava que ia ser uma classe que... A pessoa ficaria sentada, sem fazer nada, solo escutando o que você falara, falara, falara... Só isso.

PP: Ok. E assim, o que mais de importante você acha que pode ser trabalhado nessas aulas? Alguma coisa, alguma sugestão que você daria para se trabalhar mais?

A2: Eu achei interessante na parte... Na parte de filme, eu gostei muito de filme.

PP: Filme. Humhum.

A2: É.

PP: Então, mais filmes de repente fossem... Humhum... Mais interessante.

A2: Sim.

PP: Humhum. Mas você gostou das atividades?

A2: É. Eu gostei.

PP: Certo. E você apren... Procurou aprender mais sobre os autores dos elementos trabalhados em sala, por exemplo, você consultou internet? Você leu aquele material que eu dei em casa? Viu livrarias?

A2: Não.

PP: Não?

A2: Não, é porque ... Tenho muito trabalho.

PP: Trabalho.

A2: Então, por isso.

PP: Certo. E quando se está imerso, no seu caso, você está imersa na cultura brasileira porque você está morando aqui.

A2: Humhum.

PP: Muitos elementos culturais são aprendidos fora de sala.

A2: Humhum.

PP: Mas você acha importante aprendê-los, também, dentro de sala?

A2: Acho que sim. Acho que sim. Para que as pessoas non, non fiquem... sorpresas.

PP: Humhum. Com dia-a-dia?

A2: Sim.

PP: Às vezes ouvem alguma expressão...

A2: A gente não entende.

PP: Certo. E essas aulas então, ajudaram a melhorar sua pronúncia, sua audição, é... Sua produção oral e escrita? Você acha que ajudou?

A2: Acho que sim, ajudou.

PP: Humhum. E em outras aulas de idiomas, você já aprendeu algum outro idioma, mesmo que não seja, por exemplo, no país, mas no seu país você já estudou inglês ou qualquer outra língua?

A2: Não.

PP: Não?

A2: Não, não estudei muito não.

PP: Não?

A2: Não.

PP: Então, assim, por exemplo, essa proposta, você ainda não tinha visto nada. Nenhum. Essa proposta, assim, você não tinha visto em nenhuma outra aula de idiomas, nada parecido?

A2: Não, primeira vez.

PP: Primeira vez. Certo.

A2: Humhum.

PP: E qual outra opinião que você tem? Agora você vai ficar livre para expressar a opinião que você teve sobre as aulas?

A2: Sobre as aulas?

PP: Isso.

A2: Ah! Como eu falei, é... Eu achei muito interessante.

PP: Humhum.

A2: Ah! Por exemplo, para mim, tudo bem.

PP: Ah! É? Foi válido, então, o trabalho?

A2: Sim.

PP: Humhum.Ok. Muito obrigada!

Entrevista - A3

PP: E aí o que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns dos elementos estéticos da cultura brasileira?

A3: Hum... Eu gostei muito, aprendi muita coisa sobre o Brasil, sobre uma parte do Brasil que ainda não conheço. Então, acho que... Também me preparei pra, não, pra ficar um tempo lá. Não sei.

PP: Humhum. E você achou que essas aulas prejudicaram o andamento do curso ou elas podem fazer parte do curso?

A3: Podem fazer parte, mas acho que... Hum... Só, só podem fazer parte, trinta por cento, mais de trinta por cento é demais.

PP: Humhum.

A3: Porque ainda temos de aprender muita gramática e muitas outras coisas. Então, eu acho que... Não fica tanto tempo pra aprender essas coisas.

PP: Humhum. E o que você esperava dessas aulas? Quer dizer, corresponderam as suas expectativas?

A3: Sim.

PP: Sim?

A3: Sim.

PP: Humhum.

A3: Totalmente.

PP: E o que mais de importante, como sugestão, você sugeriria, assim, para ser trabalhado?

A3: Acho que... Cobrar mais, cobrar mais lugares...

PP: Humhum.

A3: Só... Não sei.

PP: Então, quer dizer a sua sugestão seria trabalhar com outras regiões do Brasil?

A3: Também, um pouco com cada religi... Com cada região.

PP: Humhum.

A3: Isso seria bom.

PP: Certo. Mas você gostou das atividades?

A3: Sim, gostei especialmente dessa parte da música, do filme.

PP: Humhum. E você procurou aprender mais sobre os autores dos elementos trabalhados em sala? Assim, se você consultou internet, bibliotecas, livrarias? Você procurou saber?

A3: Não, mas eu li os textos...

PP: Unram.

A3: Que você me deu.

PP: Certo. E quando se está imerso muitos aspectos culturais são aprendidos fora de sala de aula, mas você acha importante, também, aprendê-los na sala?

A3: É... Não acho, na verdade, não acho não importante. Mas é... É bom. É bom.

PP: Certo. Mas, então, você acha que... Não seria. Quando se está imerso, não seria tão importante?

A3: Tão importante, não. Mas, é sempre bom aprender mais sobre uma cultura.

PP: Humhum.Ok. E essas aulas ajudaram a melhorar sua pronúncia, sua audição, sua produção oral e escrita? Ou você acha que não influenciaram nisso?

A3: Acho que não influenciou tanto, porque não foram tantas aulas.

PP: Humhum.

A3: Então, eu acho que... Ah! ... Aprendi muitas coisas, sobre as gírias, os costumes, essas coisas. Pronun... As pronúncias diferentes, mas... Eu acho que para mim... Acho que não mudou tanto assim.

PP: Certo. Isso. Em outras aulas de aprendizagem de idiomas, você já tinha visto algo parecido com essa proposta, assim você...

A3: Sim.

PP: Sim, e quando foi?

A3: Acho que... Não sei... Sempre fazem essas atividades é que tem nada a ver com a gramática...

PP: Humhum.

A3: são essas atividades, são mais pra... Nós temos de desenvolver... Não sei... Ah!

PP: Mas assim, um exemplo, que outra língua que você aprendeu? Onde que você...

A3: Eu só lembro que... Sempre fiz essas coisas, essas mesmas coisas que você fez...

PP: Onde?

A3: Nas outras... Nas outras aulas também...

PP: Humhum.

A3: Na (). Eu sempre. Ah! Também... Ah! ... Quando... Quando... Eu tava fazendo um curso de espanhol, dois, duas horas por, pra... Pra assistir filmes, para discutir e quatro horas por a gramática.

PP: Humhum. Ok. Muito bem.

PP: E agora, alguma opinião que você queira dar, mais, assim livremente, sobre o curso, o que você achou? Colocar a sua opinião, o que você acha sobre o curso, no geral...

A3: Ah! ... Acho que... Ajudou muito... Ahn ... Ahn. Isso.

PP: Ok. Obrigada.

Entrevista -A4

PP: O que você achou das aulas de intervenção que trabalhou alguns dos elementos estéticos da cultura brasileira?

A4: O que eu achei?

PP: É.

A4: Em geral?

PP: Em geral. Isso.

A4: Eu achei interessante, só que... Primeiro, foi só três aulas para mim...

PP: Humhum.

A4: Muito pouco, né?

PP: Certo.

A4: Depois também, eu acho que pra... Para uma pessoa que não conhece muito bem a cultura brasileira, também teria sido mais interessante localizar nos aspectos gerais, nos autores mais conhecidos...

PP: Humhum.

A4: Não só, ahn... Não ficar só no nordeste.

PP: Certo.

A4: Acho... Para uma pessoa que não conhece tanto aí como vocês a cultura brasileira, seria mais interessante saber, primeiro, assim um pouco no aspecto geral.

PP: Humhum. Ok. E você achou que as aulas prejudicaram o andamento do curso ou elas podem fazer parte do curso?

A4: Não. Acho que podem fazer parte do curso.

PP: Humhum.

A4: Só que... Se vão fazer parte do curso é bom também que... Que... Que estejam também de acordo com a parte gramatical.

PP: Certo.

A4: É...Sei que às vezes isso é difícil. Por exemplo, né, tipo neste curso a gente trava... Trabalhou o subjuntivo.

PP: Humhum.

A4: Então, eu não sei se tem textos ou contos que esteja ()

PP: Humhum. Ok. E o que você esperava dessas aulas, corresponderam as suas expectativas?

A4: É... Só o que eu já falei para você,

PP: Humhum.

A4: Eu achava que seria uma aproximação assim mais em geral, os aspectos mais conhecidos, principalmente, da cultura brasileira.

PP: Humhum.

A4: Não só literatura, mas também música, uma visão mais geral do país.

PP: Certo. E... O que seria mais importante para ser trabalhado nessas aulas? Acho que você falou dessa parte gramatical aí também, seria minha próxima pergunta... Então, seria, realmente, a

gramática que você acha, de repente, também vocabulário... Ou alguma outra sugestão que você colocaria?

A4: Sim, a gramática, o vocabulário, só que ... Acontece... É interessante, porque eu gosto muito também de ler, mas o que acontece é que às vezes eu leio, as palavras que estou aprendendo não são as palavras que.... Os artesões (?)... Que as pessoas, normalmente, falam.

PP: Humhum.

A4: Então, também, é importante ter, primeiro ter, conhecer o que a gente fala, o que as pessoas daqui no Brasil falam, para depois passar cada vez mais.

PP: Humhum. Certo. Mas você acha que a literatura seria uma forma de aproximar?

A4: Também.

PP: Talvez não, por exemplo, porque como realmente foi um projeto piloto eu centralizei no Nordeste, mas se fossem crônicas, com autores mais atuais?

A4: Sim, sim. Com certeza.

PP: Mas você gostou das atividades desenvolvidas... Na aula?

A4: Sim, gostei.

PP: E você procurou aprender mais sobre os autores dos elementos trabalhados em sala? Assim, você consultou a Internet, foi à biblioteca, à livraria para saber um pouco mais, ou não?

A4: Na verdade, não.

PP: Não. Ok.

PP: E quando se está imerso os aspectos culturais são aprendidos fora de sala de aula também, mas você acha importante também aprendê-los dentro de sala, mesmo quando neste contexto de imersão, ou seja, você tá no Brasil...

A4: Hum.

PP: Quer dizer mesmo fora, todo tempo, você pode tá, né, aprendendo.

A4: Humhum.

PP: Mas você acha também importante trabalhá-los, assim em sala?

A4: Sim. Acho que também pode ajudar, porque às vezes há aspectos da.... É toda a pessoa tem uns interesses particulares...

PP: Humhum.

A4: Alguns aspectos, por exemplo, para mim é a literatura.

PP: Humhum.

A4: A fotografia, o teatro, tal... Isso eu posso fazer fora das aulas.

PP: Humhum.

A4: Eu vou fazer fora das aulas.

PP: Certo.

A4: Por exemplo, a fotografia, a pintura ou mesmo a música.

PP: Humhum.

A4: eu acho que é... ()

PP: Humhum. Certo. Você acha que essas aulas ajudaram a melhorar sua pronúncia, sua audição, sua produção oral e escrita, ou não influenciaram?

A4: A pronúncia, acho que não.

PP: Humhum.

A4: Pode ser a escrita.

PP: Humhum.

A4: Porque é importante... Importante escrever...

PP: Ok. Humhum.Certo. Em outras aulas de aprendizagem de idiomas que você já tenha frequentado, não aqui, mas em outros lugares

A4: Hum.

PP: Você já... Assim, por exemplo, aprendeu inglês ou outra língua, você já tinha visto algo parecido com essa proposta que eu desenvolvi?

A4: É... Eu acho, na minha experiência...

PP: Humhum.

A4: Os franceses...

PP:Humhum.

A4: Gostam muito de fazer isso.

PP: Certo.

A4: Para eles, aula de francês é... É aula de “francophonie”.

PP: Humhum.

A4: Ahn... O que significa que não é só a língua escrita, a gramática, mas é a cultura também.

PP: humhum.

A4: E mesmo nas provas que você tem... Oficiais de francês...

PP: Humhum.

A4: Você tem perguntas que são de cultura francesa.

PP: Humhum.

A4: Você tem que escrever, tem de escrever, você tem que falar, apresentar isso aí. É importante, porque é o jeito que você tem de comunicar isso. Mas, o conteúdo é muito importante.

PP: Certo. E agora, é... Sua visão sobre o nordeste, você que já conhecia o nordeste, a partir dessas aulas, mudou, continua a mesma, o que você pôde perceber? ... Assim, a visão, a idéia que você tinha, como você já conhecia... Se tinha idéia dessa outra face, deste contexto, como é que ficou, mudou ou não?

A4: Não, acho que não mudou.

PP: Hum.

A4: Mais ou menos é o mesmo... É a música... ()... O ... O que se sabe mesmo da ... Hum... Que é uma zona muito seca...

PP: Isso, isso, isso.

A4: Acho mesmo que reforçou a idéia que eu tinha sobre o nordeste.

PP: você já tinha, já tinha mais ou menos esse conhecimento? Mesmo conhecendo o litoral, quer dizer você sabia que no nordeste, no sertão...

A4: No sertão.

PP: A realidade é outra, né?

A4: Sim.

PP: Tá certo. E agora fique livre, assim rapidinho, para você expressar mais alguma opinião que você tenha tido sobre o curso.

A4: Opinião?

PP: É... O que você queira colocar, livremente...

A4: Hum... Difícil...

PP: Difícil?

A4: É... Que eu já falei...

PP: Humhum.

A4: Não sei... Acho que talvez fosse mais interessante fazer a experiência com mais aulas...

PP: Humhum.

A4: Para ter... Para fazer um curso mais estimulante.

PP: Certo.

A4: Mas, acho que foi interessante.

PP: Humhum. E outra coisa que eu também que eu tava conversando com outros alunos, e também com você, acho que você também já tinha me falado, da questão assim... De um curso voltado, por exemplo, se vocês viessem aqui, chegassem, já vissem o curso, quer dizer um horário programado, que tivesse só um enfoque para literatura, não fosse assim...

A4: É...

PP: Talvez, também seria... Você acharia interessante?

A4: Para mim, sim, seria interessante.

PP: Humhum. Certo. Só isso. Muito Obrigada!

Entrevista – PR

PP: Bem, o que você achou da proposta das aulas de intervenção que trabalhou os elementos estéticos da cultura brasileira?

PR: Muito interessante, achei que... Pôde ser desenvolvido um bom trabalho, é... É... Dá para explorar muita coisa, a parte de vocabulário, a parte de conhecimento da própria cultura, é... A forma como os alunos puderam desenvolver, a competência lingüística deles a partir disso, foi bem interessante.

PP: Humhum. E você acha viável essa proposta? Ela pode ser adaptada para as aulas de Português como segunda língua ou língua estrangeira?

PR: Exatamente.

PP: Hum.

PR: Ela sendo adaptada, acho que vai funcionar muito bem.

PP: Humhum.

PR: É. Eu acredito que um trabalho... É ... Solto, não, não funcione, a não ser que seja um trabalho paralelo e com uma proposta diferente.

PP: Humhum.

PR: Agora quando você começa a trabalhar a parte de gramática, é... Do... De um conteúdo proposto, você tende a adaptar isso, porque os alunos pedem isso, né?

PP: Humhum.

PR: Eu acho um trabalho maravilhoso, acho que pode ser desenvolvido, mas acho que eles valorizam mais quando é associado a parte do conteúdo mesmo, que é nisso que eles se apegam, mas dá para desenvolver um trabalho muito bom, a partir disso.

PP: Certo. E o que você acha que poderia, quer dizer, o que mais você acha que poderia ser trabalhado?

PR: É isso o que eu falei, né? ... Poderia é... É associar ao conteúdo, trabalhar elementos, mas... Eu gostei muito da parte da música, do filme, do texto...

PP: Humhum.

PR: ... É a gente poderia também pegar outros, outras... Outros elementos culturais próximos daqueles que você trabalhou, de lugares próximos daquele, é... Quando dessem textos falassem de outros textos, de outros autores, quando é... Quando falasse do filme, falasse de outros personagens de outros filmes para estimular o aluno mesmo a busca, não ficar só naquilo...

PP: Humhum.

PR: Quando você fala um pouco a partir daquilo você desenvolve outras idéias, outros trabalhos é... O aluno tem mais... Tem um interesse a mais pra... Pra procurar, pra ver essa outra parte também.

PP: Certo. E na sua opinião, qual foi a recepção dos alunos a essa proposta?

PR: Foi boa, foi, foi significativa. Eu achei... Só que eles acharam tudo muito novo e diferente, às vezes eles se sentiram um pouco é... Fora, um peixe fora d'água, né? Mas, isso inicialmente, no início de cada proposta, depois eles desenvolveram bem e a receptividade foi boa.

PP: Humhum. E as atividades, o que você achou das atividades?

PR: Interessantes, é... Eu só acrescentaria a parte de, de... Do trabalho comunicativo mesmo na parte oral, né?

PP: Humhum.

PR: Acho que, por exemplo, no filme poderia ter havido uma discussão sobre o filme, até mesmo em partes do filme, é... É... Sobre vocabulário, sobre algumas situações, sobre algumas cenas, comparar essas cenas a situação do povo do nordeste, o povo brasileiro, como é a cultura, como as pessoas vivem, o porquê de determinadas ações, né?

PP: Humhum.

PR: A própria crítica do filme, isso, acho que poderia ter havido um debate, uma discussão sobre isso, é... É... Entre outras propostas também. Agora a parte das atividades, né, escritas e tal, eu achei muito interessante.

PP: Humhum. E agora, justamente, fique livre para expressar opiniões e observações. Tem alguma que você queira fazer?

PR: Acho que já falei bastante. Né?((risos))

PP: Não, pode continuar. ((risos))

PR: Mas, é... Em relação a esse trabalho...

PP: Hum.

PR: Eu sempre gostei, sempre fiz um trabalho parecido, só que adaptado, né?

PP: Humhum.

PR: Eu nunca pensei em pegar, por exemplo, um tema e a partir dele desenvolver o filme, a música, a pintura, né, a arte, o poema e tal. E essa idéia eu achei bem interessante...

PP: Humhum.

PR: Porque você pega vários elementos a partir de um único tema.

PP: Humhum.

PR: E acho que a gente pode fazer isso a todo tempo, justamente no nível didático, porque os nossos livros didáticos não trazem isso dessa forma, né?

PP: Humhum.

PR: Ou às vezes é um texto, às vezes é uma coisa jogada, e pra gente aprofundar, pra que tenha esses elemen... Pra tenha esses elementos culturais nas aulas a gente precisa, realmente, trazer, e quando a gente tiver um trabalho assim, que é elaborado, que você viu elementos que é... Que tinham relação entre eles, fica um trabalho mais ligado, mais rico, aí você pode ter um resultado melhor.

PP: Humhum.

PR: Se a gente conseguir adaptar isso a um determinado nível como, como um elemento a mais, uma atividade a mais, um material de apoio de repente, acho que pode enriquecer muito o ensino de língua, de Português como segunda língua.

PP: Pois é, a idéia é essa mesmo. Porque...

PR: Porque... É... É... Eu acho... Eu acho que essa parte de material é fraca ainda no nosso

PP: Humhum.

PR: Ensino de língua... né?

PP: Pois é, a idéia que eu tinha é isso mesmo, é de ver essa viabilidade, de justamente, a partir da minha proposta não ser algo fechado, mas que a partir daí despertasse...

PR: Humhum.

PP: Entendeu? Nos professores em geral, e se realmente ela é adaptável...

PR: Super, super, eu achei riquíssima, e realmente a gente precisa adaptar, né?

PP: Isso.

PR: Fazer mudanças...

PP: Contexto.

PR: De acordo com curso e tal. Mas a idéia, a proposta, eu achei muito legal, muito boa e necessária.

PP: Humhum.

PR: Não só boa, mas necessária, porque enriquece muito. E a gente trabalha, por exemplo, você trabalhou com vocabulários, que em sala... Em contexto de sala, normalmente, a gente não trabalharia...

PP: Humhum.

PR: Né?

PP: Certo.

PR: Então, a não ser que alguém viesse com uma idéia e tal, a gente, dificilmente, trabalharia com esse vocabulário específico. Que a partir desse material que você trouxe a gente pôde, a gente pôde trabalhar essa questão vocabular.

PP: Humhum. Ok. Muito obrigada!