INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

LETRAS – PORTUGUÊS E ESPANHOL COMO LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A Literatura no projeto de extensão “Línguas e culturas para a integração”

Reflexões sobre práticas de oralidade

MILENA KAROLINE DE MOURA MELO

Foz do Iguaçu

2022

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

ANTROPOLOGIA – DIVERSIDADE CULTURAL LATINO-AMERICANA

A Literatura no projeto de extensão “Línguas e culturas para a integração”

Reflexões sobre práticas de oralidade

MILENA KAROLINE DE MOURA MELO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

Orientador: Profa. Dra. Mariana Cortez

Foz do Iguaçu

2022

MILENA KAROLINE DE MOURA MELO

A Literatura no projeto de extensão “Línguas e culturas para a integração”

Reflexões sobre práticas de oralidade

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana.

BANCA EXAMINADORA

_____

Orientadora: Prof. Dra. Mariana Cortez
UNILA

_____

Prof. Dra. Franciele Maria Martiny
UNILA

_____

Prof. Dra. Valdilena Rammé
UNILA

Foz do Iguaçu, 29 de Julho de 2022.

TERMO DE SUBMISSÃO DE TRABALHOS ACADÊMICOS

Nome completo do autor(a):_____

_____

Curso: _____

	Tipo de Documento
(…..) graduação	(…..) artigo
(…..) especialização	(…..) trabalho de conclusão de curso
(…..) mestrado	(…..) monografia
(…..) doutorado	(…..) dissertação
	(…..) tese
	(…..) CD/DVD – obras audiovisuais
	(…..) _____

Título do trabalho acadêmico: _____

_____

_____

Nome do orientador(a): _____

Data da Defesa: _____/_____/_____

Licença não-exclusiva de Distribuição

O referido autor(a):

a) Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que o detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade.

b) Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Se o documento entregue é baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não a Universidade Federal da Integração Latino-Americana, declara que cumpriu quaisquer obrigações exigidas pelo respectivo contrato ou acordo.

Na qualidade de titular dos direitos do conteúdo supracitado, o autor autoriza a Biblioteca Latino-Americana – BIUNILA a disponibilizar a obra, gratuitamente e de acordo com a licença pública *Creative Commons* **Licença 3.0 Unported.**

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de _____.

_____

Assinatura do Responsável

Dedico este trabalho aos meus pais, que sempre me apoiaram nas minhas escolhas e a minha irmã, que sempre foi meu grande exemplo.

AGRADECIMENTOS

Ao longo da realização deste trabalho fiquei imaginando quando o finalizaria e escreveria esta sessão, pois preferia que ficasse para o fim. Fiquei imaginando quais pessoas eu agradeceria por ter chego até aqui, e sem dúvidas a lista é um pouco extensa, mas vamos lá.

Primeiramente agradeço a minha orientadora Mariana Cortez, que me deu o privilégio de ser orientada por ela. Desde o início da graduação participei de suas aulas, e me encantei pela matéria, pela forma que ela a ministrava e pelo ser humano que ela é. Ela é um exemplo de mulher, que tem seu espaço na academia e que fortalece a minha vontade de estar nesse meio e de somar com mulheres como ela, para seguirmos na luta. Obrigada “profa” (como eu sempre te chamei), por ter aceitado me orientar, por ter me ajudado a compreender melhor o que eu ansiava investigar, por me dar forças quando passei por momentos difíceis e não tinha ânimo para continuar a pesquisa e por toda paciência neste percurso.

Agradeço também às professoras Valdilena Rammé e Fanciele Martiny que além de aceitarem participar da banca de avaliação do meu trabalho também me ensinaram muito durante esses anos de graduação. A profe Val, cativou-me desde o início da graduação, em que apesar de explicar conteúdos difíceis (descrição linguística II), chegava cheia de energia nas aulas, sempre com um sorriso no rosto, procurando formas de simplificar a matéria e nos ajudar a entendê-la. E a profe Fran, que mesmo com um contato mais rápido também me deu ânimo nessa jornada pelo mundo da educação, ela nos deu aula online durante a pandemia, e as trocas foram maravilhosas, mesmo estando em um período complicado e tendo aula pelo computador foi uma matéria concluída com sucesso! Obrigada profas, pelo empenho, dedicação e exemplo de mulheres que vocês são, o que nos dá ânimo para seguir.

Também agradeço a minha família, a minha mãe Maria Aparecida, ao meu

pai Aberaldo Francisco, que além de me apoiarem nas minhas decisões, me deram estrutura para que eu pudesse chegar até aqui e sempre me acolheram e confortaram nos momentos mais difíceis. Sem vocês eu não teria chego onde cheguei, e não seria quem sou hoje. Obrigada! Também agradeço imensamente a minha irmã Mileide Melo que sempre se fez presente em minha vida, mesmo quando estamos distantes, ela sempre está comigo. Em diversos momentos pude recorrer a ela, como quando eu me perguntava se tinha feito a escolha certa indo para outro Estado fazer faculdade, quando os tempos sombrios voltaram etc. Sempre conversávamos muito e ela me dava forças para continuar. Tenho a sorte de tê-la em minha vida e poder compartilhá-la com você, obrigada por tudo, e por me mostrar que nós mulheres podemos ocupar os espaços sim!

Também agradeço aos meus colegas de curso, que foram a minha família durante os anos, e que mesmo distante os/as levo em meu peito. Agradeço à Viviana Aprigio que foi uma das primeiras amizades que fiz, que sempre me ensinou muito e me deu ombro quando eu precisei. Obrigada pela amizade incondicional! Agraço à Kelly Bueno, que se tornou uma amiga muita próxima, pois compartilhamos o mesmo teto por alguns anos, e foi uma grande parceira nos primeiros anos longe da família e de minha casa. Agradeço ao Danízio Chiru que sempre ouviu meus longos áudios falando sobre as coisas da faculdade, ou conversava comigo nos intervalos das aulas. Sempre senti ótimas vibrações com ele, e amava as nossas conversas. Também agradeço ao Diego Vargas, que foi outro grande amigo que fiz durante a faculdade, a fluência de espanhol que conquistei até hoje deve-se a ele (risos), que me ajudou a aprender e falar esta língua fascinante. Sempre que nos víamos “hablávamos”, seja nos corredores da faculdade, na volta para casa no ônibus ou até mesmo na balada! Que saudade “chico”, obrigada por ter sido esse amigão, que me ouvia, me aconselhava e bailava comigo.

Agradeço ao amigo José, a amiga Suzana e a amiga Janice, pelas trocas

dentro e fora da sala de aula, por me ensinarem através de suas culturas, de seus trabalhos e da força de vontade que vocês transmitem no olhar.

Por fim também agradeço uma pessoa que me acompanhou durante mais da metade do curso, e que foi uma peça chave para que eu enfrentasse os meus medos e os monstrinhos que me rondavam, agradeço imensamente a minha terapeuta Aline, que se tornou muito mais que isso e claro me ajudou muito neste processo de escrita do TCC e conclusão da faculdade em um período de pandemia. Obrigada Aline!

Piés, para que los quiero si tengo alas pa'volar
Frida Kahlo

RESUMO

O presente trabalho objetiva investigar e analisar como a Literatura pode propiciar um espaço para a oralidade nas aulas de Português como língua adicional, de forma a observar como a Literatura auxilia na aprendizagem de PLA, especificamente, no desenvolvimento da oralidade a partir de uma experiência libertadora e emancipadora (FREIRE, 1968). Desta forma, analisa-se os espaços de diálogo que a leitura possibilita e os impactos que podem ser gerados na vida dos/as estudantes. Para esta pesquisa foi realizado um estudo de caso, porém o objetivo é ampliar, através das práticas de estágio obrigatório, que ocorreram no projeto de extensão da Universidade Federal da Integração Latino-americana (UNILA), cujo nome é Línguas e Culturas para a integração. Esta ação de extensão atende à população de migrantes e refugiados que residem na cidade de Foz do Iguaçu e região, tendo como seus principais objetivos promover a integração linguística e cultural dessas pessoas a este novo país. Para que estes objetivos fossem alcançados, elaboraram-se quatro aulas em que os/as estudantes tivessem acesso a um ensino-aprendizagem crítico acerca da língua e cultura brasileira. As obras literárias utilizados para compor as aulas foram *Eloísa e os bichos* (2013) de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng, *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) de Carolina Maria de Jesus, *Inabalável* (2007) de Wangari Maathai, *Elza* (2018) de Zeca Camargo e *O sol na cabeça* (2018), de Geovani Martins. E para tais análises os seguintes referenciais teóricos sustentaram a reflexão: *Pedagogia do oprimido* (1968), de Paulo Freire, *Palavra e ficcionalização: um caminho para o Ensino de linguagem Ora*l (2004), *Literatura e Sociedade* (2006), de Antonio Cândido, entre outros.

Palavras-chave: Literatura; Ensino de Línguas; Português como língua adicional; oralidade.

RESUMEN

El presente trabajo objetiva investigar y analisar como la Literatura puede proporcionar un espacio para la oralidad en las clases de Portugués como lengua adicional, de forma a observar como la Literatura ayuda em la aprendizagem de PLA, especificamente em el desenvolvimiento de la oralidade através de uma experiencia liberadora y emancipadora (FREIRE, 1968). De esta forma se analisa los espacios de dialogo que la lectura possibilita y los impactos que pueden ser generados em la vida de los/as estudiantes. Para esta investigación fue realizado un estudio de caso, pero el objetivo es apliar, a través de las prácticas de pasantía obligatórias, que ocurrió en el proyecto de extensión de la Universidad Federal de Integración Latinoamericana (UNILA), cuyo nombre es Lenguas y Culturas para la Integración. Esta acción de extensión atende a la población de migrantes y refugiados que residen en la ciudad de Foz do Iguaçu y región, teniendo como sus principales objetivos promover la integración linguística y cultural de estas personas a este nuevo país. Para lograr estos objetivos, se desarrollaron cuatro clases en que los/as estudiantes tuvieron acceso a un proceso de enseñanza-aprendizage críticos sobre la lengua y la cultura brasileñas, con contenidos que va desde la forma cómo deben presentarse en el idioma de destino hasta cómo interpretar críticamnete informaciones, notícias e histórias. Los seguientes referentes teóricos sustentanran] la reflexión *Pedagogia do oprimido* (1968), de Paulo Freire, *Palavra e ficcionalização: um caminho para o Ensino de linguagem Ora*l (2004), *Literatura e Sociedade* (2006), de Antonio Cândido, entre otros.

Palavras-chave: Literatura; Enseñanza de Lenguas, Portugués como lengua adicional; Oralidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Capa do livro *Eloísa e os bichos* (2013) 28
Figura 2 – Primeiras cenas d livro.....29
Figura 3 – Cena de despedida.....29
Figura 4 – Cena em que pedem informações 30
Figura 5 – Questionário aplicado aos/as estudantes.....33
Figura 6 – Imagem do Livro de Jesus.....38
Figura 7 – Imagens que retratam despejo.....42
Figura 8 – Momentos da aula.....42
Figura 9 – Leituras de trechos da obra.....42
Figura 10 – Trecho da biografia de Soares.....45
Figura 11 – Trecho da autobiografia de Maathai.....46
Figura 12 – Momento da inicial da aula.....47
Figura 13 – Imagem do livro de Geovani Martins.....49

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Foto da primeira aula 32
Fotografia 2 – Foto da pausa na leitura 32
Fotografia 3 – Foto da intervenção de uma estudante.....32

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese do planejamento das aulas.....54
Tabela 2 – Respostas de leitura e interações orais 54

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 DESENVOLVIMENTO.....15

2.1 QUAL A POTENCIALIDADE DA LITERATURA?.....15

3 A ORALIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL.....19

3.1 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE ESTUDANTES.....23
3.2 ELOÍSA E OS BICHOS.....25
3.3 QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA.....33
3.4 ELZA SOARES INABALÁVEL.....38
3.5 O SOL NA CABEÇA.....41

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....47

REFERÊNCIAS.....60

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho partiu da indagação de como nós, futuros e futuras docentes, poderíamos utilizar a Literatura em sala de aula de Português como língua adicional, de forma que ela propicie um espaço para a aprendizagem e em especial para o desenvolvimento da oralidade. Desta forma, a pesquisa surgiu de questionamentos e reflexões de como a Literatura pode atuar nos processos de ensino e aprendizagem de línguas, particularmente o português como língua adicional. Esses questionamentos têm como foco os contextos de pessoas que estão ou sofreram deslocamentos, já que o Brasil é país de acolhimento para pessoas nesta situação. O fenômeno da migração pode ser identificado mais expressivamente em cidades grandes como São Paulo e em regiões de fronteira, como Foz do Iguaçu, onde localiza-se a Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila). Na cidade de Foz do Iguaçu, algumas pessoas buscam projetos de extensão oferecidos pela universidade para aprender a língua portuguesa. Ao entrar em contato com os e as estudantes, percebemos que elas precisaram sair de seu país de origem e ir em busca de um novo lugar para morar, onde lhes fossem permitido o acesso à melhores condições de saúde, educação, moradia, segurança, ofertas de trabalho, dentre outros direitos humanos básicos. Ao chegar neste novo país, há a necessidade de conseguir se comunicar no idioma ali falado. É, portanto, neste cenário, que o trabalho de conclusão de curso foi desenvolvido.

Como fundamentação para a investigação, recorremos ao relato *Gentes y cuentos* (2011), no qual Sarah Hirschman descreve suas ações no projeto que desenvolve com o público de migrantes hispanohablantes que residem em cidades nos Estados Unidos, e ela menciona que as pessoas, que buscam os projetos de acolhimento, são adultos já maduros, com diversas experiências de vida, valores já construídos, com conhecimento desigual e sem confiarem em si mesmos (p. 37). A exemplo do projeto desenvolvido por Hirschman com este público, nós estabelecemos contato com as pessoas que chegam nos projetos de extensão e é para eles e elas que nós elaboramos metodologias para a aproximação à língua de acolhimento/adicional.

Há que se pensar, por isso, sobre os materiais e aulas de forma que dialoguem com as particularidades e as necessidades do grupo. Nesta perspectiva e considerando a necessidade de um acolhimento de qualidade crítica e sensível, que entendemos o potencial da Literatura como mediadora das relações humanas em contextos adversos. Ou seja, a Literatura possui potencial de criar espaços de abrigo, de

ressignificação e auxílio para os grupos de pessoas em contexto de crise (PETIT, 2009). Além de proporcionar esse espaço de ressignificação, a leitura pode auxiliar na reestruturação da vida e da existência dos próprios leitores, de modo que seja promovido um processo de conscientização e reinterpretação do mundo e de si mesmo (FREIRE, 1991). Há, ainda, uma associação entre leitura e cultura, e a Literatura propicia esta ligação, de modo que o/a estudante por meio dela pode compreender aspectos que vão desde a parte cultural a aspectos mais formais de escrita, perpassando a compreensão de que a Literatura "humaniza em sentido profundo" (Cândido, 1967, p. 28).

Diante da breve contextualização, o objetivo desta reflexão é investigar e analisar quais abordagens, estratégias e metodologias podem ser utilizadas no ensino de PLA para migrantes e refugiados, buscando uma aprendizagem significativa, crítica e sensível do/as estudantes, desenvolvendo "especial sensibilidade" sobre si, sobre outros povos/cultura de acolhimento e de convivência.

As premissas descritas tornaram-se evidentes nas práticas e resultados que obtive[1], no estágio III do curso de Letras Espanhol e Português como línguas estrangeiras, que ocorreram no projeto de extensão da universidade, chamado "Línguas & Culturas para a Integração", coordenado pela professora Valdilena Rammé. Neste projeto elaborei materiais, preparei as aulas e as ministrei, propondo diálogos entre obras literárias/ artísticas e conteúdos linguísticos de acordo com as necessidades e particularidades do grupo. Vale a ressalva de que a turma de alunos/as era formada por migrantes e refugiados, advindos, em sua maioria, de países hispanos, árabes e do Haiti.

Para refletir sobre o(s) papel(is) da Literatura nas aulas de PLA, recorro ao pesquisador Antonio Mendonza Fillola, no texto *Literatura, cultura, intercultura, reflexiones didacticas para la enseñanza de español lengua extranjera* (1993), no qual afirma que a Literatura é um espaço e/ou um lugar onde se refletem e se juntam atitudes, valores, normas etc., onde leitor/a e obra são afetados mutuamente pela contribuição que um transmite ao outro. Desta forma o/a professor/a de uma língua adicional tem à disposição a literatura/artes e a diversidade de obras, sejam elas em formatos escritos ou não, para selecionar o que é mais significativo para aquele grupo de estudantes. Fillola acrescenta que o texto literário nos oferece certa flexibilidade, pois podemos explorá-lo de diferentes formas, de acordo com os interesses dos/as envolvidos/as, sendo possível adaptá-los de

[1] Ao longo do trabalho de conclusão de curso, vamos alternar a escrita entre o uso da 1ª. pessoa do singular, quando tratamos da descrição da prática desenvolvida, 1ª. Pessoa do plural, quando convocamos pesquisadores e estudiosos que dialogam com nossas reflexões e 3ª. pessoa do singular, quando a escrita exigir maior distanciamento teórico-analítico.

acordo com o enfoque escolhido (p. 24).

Tendo em vista os aspectos destacados, percebo que utilizar a Literatura nas aulas de língua adicional é uma forma de os/as estudantes terem acesso à cultura, hábitos, tradições positivas, mas por outro lado acesso a realidades como preconceitos e discriminações, desigualdades do país de acolhimento. Os objetos artísticos, ao mesmo tempo, elaboram as temáticas e situações metafórica ou literalmente, pois como afirma Antônio Cândido (2002, p. 85), a literatura "[...] não corrompe, nem edifica, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Na medida em que a Literatura pode ter relação com a sociedade e ser, em certa medida, uma expressão dela, transporta-nos para outros mundos além do nosso, fazendo-nos compreender melhor as nossas origens e, simultaneamente, as características e sensibilidades de outros espaços e pessoas.

É por este viés que as aulas do projeto foram pensadas, de maneira que os textos literários e/ou artísticos foram sugeridos a cada aula, propondo uma “sequência didática”, que se caracteriza como um conjunto de atividades, que seguem uma organização sistemática, onde pode haver graduação de níveis e/ou dificuldades, de conteúdos etc., que estarão em torno de um gênero textual ou artístico (ARAUJO, 2013). Leffa (2013, p.15) afirma que o objetivo da sequência é criar um instrumento de aprendizagem e, seguindo esse raciocínio, elaboramos as aulas com conteúdos expositivos e atividades práticas para encontros síncronos, e conteúdos mais teóricos, de leitura e escrita para as aulas assíncronas. Como objeto de ensino, selecionamos contos, trechos de livros do gênero diário, biografia, autobiografia, imagens, músicas, dentre outras obras e planejamos os encontros com base em cada uma dessas produções, tentando estudá-las a partir de discussões coletivas, abrimos espaço para que todos/as se sentissem confortáveis para compartilhar suas impressões, críticas, perguntas, comentários etc.[2] É sobre este aspecto que se centra a investigação: como a literatura favorece práticas sistematizadas de oralidade nas aulas de português língua adicional. Analisamos um caso, mas o propósito é que ele possa ser aprofundado em outros estudos a fim de consolidar-se como uma proposta metodológica.

[2] Faz-se importante mencionar que de início planejamos de maneira sugestiva abordar algumas obras e conteúdos específicos nas aulas, porém nem todo material foi utilizado, pois com o decorrer do curso e de acordo com as demandas dos/as próprios/as estudantes fomos redefinindo os objetivos das aulas.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 QUAL A POTENCIALIDADE DA LITERATURA?

É notório que nas aulas de Português como Língua adicional há um distanciamento da Literatura e, em muitos casos, quando abordada, é por meio de um enfoque apenas linguístico, como por exemplo a leitura de um conto para que seja observado os usos dos artigos e, por vezes, o objeto estético é utilizado para ilustrar um aspecto cultural do país. Porém, sabe-se que língua e cultura andam juntas, trata-se de um par inseparável, que se complementam. Uma obra literária pode possuir diferentes faces, modos de leitura e compreensão, por conseguinte vai além de questões apenas linguísticas e culturais. Pode-se pela Literatura depreender tradições, contradições, forma de socializar e de viver de um povo, de uma sociedade, de uma nação, dentre outros modelos organizacionais. Além de ser uma "ferramenta" para colocar-se no lugar do outro (FILLOLA, 1993, p. 19) e é esta última contribuição que particularmente interessa à proposta metodológica das aulas elaboradas para o projeto Línguas & Culturas para a Integração.

Fillola (1993) discorre sobre cultura em seus textos, ao afirmar que a leitura forma pessoas com "saber intercultural", tanto em termos sociais quanto linguísticos da nova língua que se está aprendendo, e acrescenta que a aquisição de um novo idioma, deve envolver "criatividade" linguística, sendo a Literatura um ótimo meio/caminho/lugar, para fomentar tal característica (p.19). Ao assumir a possibilidade da Literatura como material para a aprendizagem de línguas não se descartam outros textos como o artigo, a notícia, a publicidade etc., entendemos que todos os textos são suporte de práticas sociais de um grupo e a cultura pode se manifestar de diferentes formas, proporcionando várias e diferentes maneiras de ser trabalhada em aulas de PLA. No entanto, este estudo insiste que a Literatura apresenta características que fazem com que o/a leitor/a (estudante de línguas) possa tornar-se "outro" e que esse trânsito/mudança faz com que ele experiencie a língua adicional e a vivência nela. Em suma, pode-se dizer que uma das essências da Literatura é permitir este deslocamento sem que seja necessário de fato um movimento físico, pois não é necessário sair do lugar, mas através de um objeto estético é possível compreender e experenciar variados, diferentes mundos e línguas.

Com base nestas ideias e considerando o grupo de estudantes de PLA que estão em contextos variados, porém compartilhando situações próximas, vale convocar Paulo Freire (1967) e a sua contribuição para o entendimento de educação emancipadora,

já que ele escreve e desenvolve estudos que estabelecem diálogos entre a educação e a libertação, na medida em que ressalta a importância de uma educação que objetive libertar o ser humano. Em seu livro *Educação como prática da liberdade* (1967, p. 39), Freire afirma que:

> É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios.

Ao longo de seu livro, o autor explica a questão de o homem estar com o mundo, enfatizando que quando isso acontece é possível que ele se integre e, ao se integrar, passa a obter uma consciência crítica, deixando de estar "acomodado" ou "ajustado" a um modo de vida instituído. O homem vai dinamizar o seu mundo, dominando a realidade, nas palavras de Freire, "humanizando-a" e acrescentando nela algo de que ele mesmo é fazedor de experiência e saberes. Em outras palavras, a educação emacipadora torna o homem um sujeito, ao contrário do que ocorre desde tempos remotos que é uma reinterpretação das "leis" pela elite, e entrega a eles em forma de prescrição a ser seguida, deixando-os destituídos de atitudes críticas.

Ao mencionar Freire não se pode deixar de citar a obra *Pedagogia do oprimido* (1970), mesmo tendo sido produzida há anos, ainda é bastante atual, pois postula a "educação como prática da liberdade" em oposição aos modelos de corpos sociais que predominavam e ainda predominam acomodados a sistemas rígidos e autoritários, que impõem normas e regras de classes, gênero, raças e nacionalidades dominantes. Freire afirma que as relações predominantes no espaço escolar são "narradoras" e "dissertadoras", no sentido de que há um sujeito, que é o narrador, os professores e professoras e os objetos pacientes/ouvintes, que são os/as educandos/as. Na sequência desta discussão, define este padrão de ensino como: "[...] o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador" (1970, p.38).

Percebe-se, logo, que este é um "modelo educacional" que não atende as necessidades de um sujeito em transformação e que especialmente nos grupos de estudantes migrantes e refugiados marcados por situações adversas é necessário que os/as estudantes sejam sujeitos, narrem suas próprias histórias, e adquiram ferramentas para isso, rememorando e sonhando com novas possibilidades de vida.

Desta forma compreendemos os conteúdos e temas abordados nas aulas e no projeto no qual estamos inseridos, propiciando lugares de diálogo com as realidades e origens dos/as estudantes, sem que seja algo alheio, mas podendo lançar mão de estratégias de linguagem como a metáfora. Ao falar de metáfora, podemos citar a antropóloga Michèle Petit, que em seu texto *El derecho a la metáfora* (2008), discorre sobre o fato de esta possibilidade de linguagem propiciar espaços para construir um mundo mais íntimo e próprio, onde seja possível que cada pessoa elabore a sua subjetividade e identidade, além disso, possa estabelecer paralelos entre o seu mundo particular e as histórias lidas. Essas experiências permitem que as pessoas, independentemente do gênero, classe social etc., possam resistir e construir espaços de pertencimento, nas palavras de Petit "se trata da elaboração de uma posição de sujeito" (p. 135). Desta forma, os livros e as histórias nos permitem reconhecer-nos e vivenciarmos o direito de ocupar e ter um lugar, de ser o que se é, ademais de poder transformar-se naquilo que não sabia que era, pois as histórias podem libertar sentimentos, sensações, vontades, dentre outras questões que já estavam guardadas no leitor, porém até então silenciadas.

O nosso objetivo é uma aprendizagem de língua adicional para pessoas que estão em contextos adversos significativa, na qual faça sentido a troca de saberes e experiências a partir dos materiais e aulas propostas, pois estas ações dialogam com a realidade do grupo, podendo promover identificações, propor questionamentos acerca do seu lugar no mundo, estimular sonhos, aberturas a novas vivências, ensinar os direitos que possui neste novo país etc. Portanto, o ensino e a aprendizagem de forma geral devem dialogar com as múltiplas realidades dos estudantes, assim como declara Freire (1970, p.38):

> Falar da realidade como algo parado estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.

Levando-se em consideração o contexto dos/as alunos/as que participaram do curso de extensão e tendo como princípio a ideia de mediar o conhecimento de modo que promova uma aprendizagem significativa e libertadora. O embasamento das aulas em ensinamentos freirianos são pertinentes, pois leva em consideração as origens e a

trajetória que esses e essas estudantes possuem até chegarem ao Brasil, podendo tornar a aprendizagem mais relevante, ainda mais quando se trata de pessoas que necessitam de confiança em si mesmas (HIRSCHMAN, 2009, p. 37).

No livro já mencionado *Gentes y cuentos* (2011), Hirschman, ao relatar as experiências, obtidas através do projeto com migrantes latinos nos EUA, questiona o leitor se há maneiras de trazer para as aulas a vida cotidiana das pessoas participantes do grupo de leitura de livros em espanhol, como incorporar novos conhecimentos no que já era familiar, e se existe um espaço onde o conhecimento comum pode atuar com produtos mais sofisticados da nossa cultura. A mediadora/educadora cita inúmeras vezes ao longo de seus relatos o professor Freire e, a partir das suas indagações, percebe-se que ela se baseia no educador brasileiro, refletindo e nos fazendo pensar sobre a proposta de educação humanizadora e emancipadora por meio da leitura de literatura com migrantes nos EUA. Entendemos que faz mais sentido os conteúdos linguísticos, textuais e discursivos ensinados (sem esquecê-los), quando colocados em diálogo com o dia a dia das pessoas, estabelecendo paralelos com questões já familiares para eles e elas, como questões de moradia, trabalho, enfrentamentos cotidianos com a nova realidade etc., dentre outras questões, com isso a aprendizagem se torna mais significativa, sensível e crítica.

Conciliando as orientações das áreas da pedagogia com as teorias literárias, recorremos a Regina Zilberman, em seu texto *Recepção e leitura no horizonte da Literatura* (2008), quando ela discute sobre a apreensão do objeto estético. Segundo ela, as obras são acolhidas de certa forma pelos/as leitores/as, na medida em que há uma relação dialógica entre obra e leitor. A teórica acrescenta que esta relação não é fixa, pois as leituras se diferem em relação a uma comunidade leitora[3]. Assim sendo, o/a leitor/a também interage com as histórias que leem, levando em consideração suas vidas, suas experiências, sua bagagem cultural etc.

Tal fator é observado nas aulas de PLA, objeto de análise deste estudo, onde muitas das obras literárias escolhidas, tocaram de certa forma e em algum lugar os/as estudantes, de modo que muitos/as deles/as contaram relatos de suas vidas, estabelecendo paralelos com o trecho da obra lido, demonstraram compreender os sentimentos que podem abarcar determinadas vivências ou as tradições que estão envolvidas naquela cena retratada na narrativa etc.

[3] Comunidade leitora refere-se aos grupos de pessoas que leem textos de forma coletiva, essas comunidades variam, de acordo com os objetivos, a origem dos/as integrantes etc.

Zilberman também desenvolve em seu artigo sobre as mudanças que um texto literário pode causar na vida das pessoas, sejam mudanças notórias ou não, pois nas palavras da pesquisadora:

> Nenhum leitor fica imune as obras que consome; essas, da sua parte, não são indiferentes das leituras que desencadeiam [...] o leitor constitui um fator ativo que interfere no processo como a literatura circula na sociedade. Só que a ação do leitor não é individualista; nem cada leitor age de modo absolutamente singular [...] a época e as sociedades constituem horizontes de expectativa dentro dos quais as obras se situam. (ZILBERMAN, 2008, p. 93)

Neste sentido, como o/a leitor/a não fica imune às obras que consome, e suas ações não são individuais, ele/ela em muitos casos, farão leituras coletivas, irão compartilhar experiências leitoras, farão indagações um para o outro, ou para algum mediador. Com isso além dos/as leitores/as passarem por estas transformações, quando eles/elas compartilham suas experiências leitoras fazem uso da oralidade, o que no contexto de uma aula de PLA, ou de um grupo de migrantes, é bastante rico, pois os/as auxiliam a desenvolver sua fala e a comunicarem-se na língua alvo. Entendemos que, a partir da prática social de “falar sobre o lido/experenciado” (clube de leitura, por exemplo), é possível sistematizar a oralidade nas aulas de línguas.

3. A ORALIDADE EM SALA DE AULA DE LÍNGUA ADICIONAL

Ao pensar nas relações entre o ensino de línguas e a oralidade, na maioria dos casos percebe-se que se trata da repetição de palavras, frases e estruturas, buscando uma aproximação de pronúncia ou como muitos teóricos afirmam, a oralidade é utilizada como “acessório” nas aulas. Tais usos podem ser observados tanto no ensino de língua materna quanto de língua adicional, a oralidade, nos termos de Schneuwly (2004), não se torna um “objeto de ensino”, não foi “sistematizada”.

Observa-se que as habilidades orais em torno da língua alvo possui destaque nos conteúdos dos livros didáticos de PLA, porém comumente são vistas como uma linguagem coloquial, que pertence a estruturas de conversas cotidianas, ou seja, informais, restritas ao ambiente familiar etc., como uma curiosidade sobre variante regional, ou muitas vezes como mera repetição e leitura em voz alta para ajustar a pronúncia. Não obstante, sabe-se que a oralidade não se restringe apenas a estas habilidades, e é necessário abordá-la em situações de uso real e contextualizado (VELHO & QUEIROZ, 2019, p. 2).

Para repensar a oralidade no contexto de ensino de PLA, pode-se considerar novos caminhos para a construção de linguagem, assim como propõe Bernard

Schneuwly em seu texto *Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral* (2004, p. 109). Nele, o autor se opõe ao fato de a língua ser vista como norma e não como prática social:

> "[...] visão de língua como norma para a dependência do oral em relação a norma escrita. Mas, igualmente, o oral é "visto como lugar privilegiado da espontaneidade e da liberação. [...] a escola tem o papel de ensinar o oral, de que a escola deve preparar seus alunos para dominar a comunicação oral [...] o verdadeiro oral é, por um lado, aquele em que o aluno exprime seus sentimentos em relação ao mundo e por outro lado, o oral cotidiano através do qual se comunicam professores e alunos em aulas diversas. (SCHNEUWLY, 2004, p.1)

Em virtude das reflexões, percebe-se que há uma ideia geral de como deve ser o ensino da oralidade nas aulas e a transportamos para as aulas de PLA, porém esta mediação de conhecimentos pode ocorrer de forma mais dinâmica, muitas vezes até mesmo natural, onde os/as alunos e alunas possam se expressar, falarem de suas impressões sobre determinado assunto, determinada leitura, exporem suas dúvidas etc., de forma que vá mais além desta visão da linguagem ser utilizada apenas para fins de aquisição de uma maneira "certa" de falar na língua estrangeira, mas possibilite o uso da língua em situação de uso. No caso da Literatura, partimos da ideia de que a prática social associada à experiência estética é "falar sobre", "comunicar as impressões", "socializar caminhos de interpretação", "estabelecer conexões", "identificar-se" etc.

No curso de extensão, em que este trabalho se insere, em encontros online, percebe-se que o desenvolvimento da oralidade por parte dos/as estudantes não está restrito ao ambiente familiar e não é apenas informal, espontâneo. Nas aulas conseguiu-se explorar a língua de maneira ampla, propiciando espaços para o diálogo, e em alguns momentos conforme era necessário, fazia-se as intervenções, destacando o uso de determinadas palavras, estruturas, dentre outros comentários. Entendemos que as aulas a partir de temas geradores e de sensibilização provocada pelos objetos estéticos favorecem o uso da linguagem em contexto social, por exemplo quando saímos de uma sessão de cinema com amigos e compartilhamos as impressões sobre o filme.

O linguista e professor Luiz Antônio Marcuschi, em seu texto *Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua* (2003, p. 24), faz algumas afirmações que dialogam com as apresentadas, quando afirma:

> Aprender uma língua (seja ela materna ou segunda língua) "não é apropriar-se de um sistema completo e acabado, mas a capacidade de operar com a língua em situações instintivas de modo adequado aos níveis de exigência solicitado."

Ou seja, o ensino da língua adicional em questão deve estar centrado nas

necessidades e até mesmo urgência dos/as alunos/as, de forma que eles e elas estejam no centro deste processo, e sejam capazes de utilizar a língua do país de acolhimento em situações reais de comunicação.

No caminho contrário a esta perspectiva, muitas vezes nos materiais de PLA, observam-se diálogos distantes dos contextos reais de uso, com expressões pouco utilizadas e na maioria dos casos o foco está na gramática, deixando-se de lado características importantes da oralidade, que por vezes tratam-se de aspectos típicos, e que poderiam ser sistematizados, pois fazem parte da linguagem em si (MARCUSCHI, 2003).

Marcuschi (2003), também fala que nas aulas de PLA é importante que os/as alunos/as tenham acesso à pluralidade de usos da fala, de maneira que eles/elas compreendam usos que vão desde a linguagem formal até a informal, pois aprender um idioma é saber utilizá-lo em seus variados contextos. Para que isso possa ocorrer, pode-se utilizar diferentes ferramentas, como as obras literárias já mencionadas, imagens, vídeos etc., que podem aparecer como elementos provocadores/geradores, promovendo conversas e debates que coloquem os/as estudantes no centro da aula e promovam o desenvolvimento da oralidade, assim como a aprendizagem de outros conhecimentos. Além de propiciar o desenvolvimento da oralidade, esta abordagem também conduz a compreensão da perspectiva social da língua, pois assim como já mencionado em outros momentos ao longo o texto, a Literatura permite-nos compreender outros mundos, vivenciar outras experiências e estar em outra língua.

Em paralelo com as ideias de Marcuschi (2003), a professora Luciana Lanhi Balthazar, argumenta em seu artigo *Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: perspectivas teóricas e atividades práticas* (2014), que nas aulas o desenvolvimento da habilidade oral interessa muito aos/as estudantes, na medida em que faz parte das expectativas de aprendizagem de cada um deles e delas. Porém percebe-se que os/as alunos/as de cursos de idiomas estudam a língua por anos e não conseguem se comunicar através dela. Em vista disso, observa-se que há problemas e desafios nos métodos até então utilizados e que o foco na gramática e nas estruturas como vem ocorrendo não é suficiente para promover a oralidade em língua adicional.

Balthazar (2009) menciona em seu texto *Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: perspectivas teóricas e atividades práticas* (2014), a qual desenvolve na região de Santa Catarina, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para línguas estrangeiras afirmam que o foco principal está na habilidade de

leitura, deixando a oralidade em um plano secundário. Compreende-se que há uma concepção muito forte em torno do desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, e a oralidade está em um nível mais baixo, como se fosse menos importante. Todavia o desenvolvimento da oralidade não é apenas para uma boa pronúncia das palavras, frases e textos, mas sim uma forma de comunicação através da qual se pode aprender a língua alvo de forma significativa (BALTHAZAR, 2009, p. 320), vivenciada e real.

Ambos os autores, Marcuschi (2003) e Balthazar (2009), mencionam em seus trabalhos que o estudo da oralidade torna possível aos alunos e alunas oportunidades de processar a língua de maneira orgânica, ou seja, o/a estudante consegue entender os sentidos e significados da língua, sem que o/a professor/a precise falar especificamente sobre estes tópicos, pois eles e elas passam a perceber e entender melhor os contextos de uso, as formas de fala, o vocabulário utilizado, dentre variadas questões.

Em nossas aulas, procuramos “ficcionalizar” a oralidade, nos termos propostos por Schneuwly (2004), isto é, colocamos em prática a conversa que se tem depois de uma sessão de cinema ou a visita a um museu ou proposta de clube de leitura entre outros. Nesta perspectiva, o professor afirma que o ensino da oralidade é pouco desenvolvido na tradição escolar, porém é a escola que pressupõe os modos de comunicação, como aqueles que são mais formais, os que são considerados informais, convencionais etc., entretanto no dia a dia a oralidade funciona principalmente como uma reação imediata à palavra do outro, que tem como ponto de partida a palavra própria. Dessa forma, toda ação que envolva a linguagem complexa, irá supor uma ficcionalização, ou seja, uma representação interna, cognitiva, que provém da interação social (SCHNEUWLY, 2004).

Nota-se, por esta razão, que desenvolver a oralidade em uma língua adicional deve e pode ser um processo significativo quando ocorre através de situações associadas à realidade dos/as estudantes, em que os/as professores/as preparam as aulas de forma que determinando tema é abordado, e abre-se espaço para que os/as estudantes possam ir construindo seus raciocínios, sem que o/a professor/a proponha situações de comunicação artificiais, com diálogos prontos para que os/as participantes sigam aquelas regras para se comunicar. Estes exercícios tornam as aulas mais mecânicas, pouco efetivas e com poucas chances de que o/a estudante internalize a aprendizagem. É importante acrescentar que as aulas podem ser elaboradas de outras formas, com objetivos parecidos, neste projeto, no entanto, utilizamos um objeto estético

mobilizador que oferecia temas geradores para uma conversa social sobre o texto apreciado.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO GRUPO DE ESTUDANTES

O grupo de estágio em PLA era formado pela equipe de coordenação do curso de extensão, composta pela coordenadora e pelas professoras, dentre elas as estagiárias, bolsistas e voluntárias e pelos/as estudantes. A turma estava conformada por jovens e adultos, de origem hispânica, árabe e haitiana, residentes no Brasil, muitos/as deles e delas trabalham e/ou estudam. Estes e estas estudantes compartilham a necessidade de aprender o português brasileiro, com certa urgência, pois já estão no Brasil e precisam ter trabalho, conseguir bolsas de estudos, precisam se comunicar no dia a dia, se locomoverem, comprarem alimentos, fazerem uma entrevista de emprego etc.

Vê tratar-se de um grupo bastante diversificado linguisticamente, com línguas próximas, até mesmo irmã, como o espanhol e línguas totalmente distantes, com outra matriz que não o Latim. Grande parte dos/as estudantes também afirmaram nunca ter estudado a língua portuguesa antes e comentam ter como língua materna: o espanhol, o crioulo haitiano, o francês, o guaraní, o árabe, e houve um/a estudante que afirmou falar como língua materna o Quéchua

Sobre as características[4] dos/as integrantes do grupo, há outros dados a serem mencionados, para que haja maior compreensão desta turma. Por exemplo, comentar sobre o nível de escolarização deles/as, em que há uma grande quantidade de estudantes que chegaram a fazer curso de nível superior, outros/as concluíram os estudos até a escolarização fundamental, que equivale em média 11, 12 anos, o que varia entre alguns países da América Latina. Também havia estudantes, que não completaram o segundo grau e outros que não chegaram a terminar o ensino fundamental. Já sobre a formação profissional deles e delas, há administração, saúde, educação, advocacia, pedagogia, engenharia, publicidade e agronomia. Ressalta-se que muitos/as deles/as adquiriram essa formação profissional em seus países de origem e nem sempre conseguem trabalhos nestas áreas no Brasil. Mais da metade dos/as inscritos/as até o momento de realização do curso não haviam conseguido trabalho, sendo que muito/as

[4] Para caracterizar de uma forma mais precisa o grupo, foi aplicado no ato da inscrição um formulário, elaborado na plataforma Google Classroom, com perguntas gerais acerca da vida desses/as estudantes. Dentre essas perguntas, algumas foram selecionadas para caracterizar o grupo.

estavam há cerca de um ou dois anos no Brasil.

Para caracterizar o grupo com relação a gostos e práticas culturais, perguntou-se se eles/as gostavam de ouvir músicas, assistir filmes e/ou séries em português e se possuem televisão em casa. Uma grande quantidade de estudantes respondeu que possuem televisão em casa, porém um número significativo disse que não possui. Muitos/as participantes também afirmaram gostar de ler livros em português, comentando que possuem livros neste idioma em casa, e comentaram que gostam de escrever utilizando o português, porém ao comparar-se os números para estas respostas, observa-se que mais da metade dos/as inscritos/as não possuem livros em casa.

Todas as informações colhidas foram essenciais para a elaboração do curso e das aulas, pois teve-se noções mais precisas sobre os/as estudantes de forma geral, assim como o nível de aprendizagem ou não da língua portuguesa, sua língua materna, suas necessidades principais no Brasil etc., auxiliando-nos a pensar nas aulas, nos materiais utilizados e se esse/as estudantes teriam acesso a outras mídias, seja assistindo/lendo/escutando através de um computador, de um celular, da televisão etc[5].

Tendo em vista as características principais deste público, o tema "migração" é bastante pertinente para ser tratado nas aulas, já que seria uma experiência comum entre as/os participantes. O conceito de "migração" há alguns anos vem sendo entendido, estudado e definido, pois inúmeras vezes é mencionado nos jornais televisivos, estampa notícias na internet, está em conteúdos escolares etc. Porém, faz-se necessário primeiramente compreender qual o significado deste termo e em que consiste o fenômeno. Há variadas definições para a palavra migração e migrante, o teórico André Braz Golgher menciona em seu texto *Fundamentos da migração* (2004, p. 7), algumas delas, como a migração ser a "mudança permanente de local de residência", e o migrante ser "o indivíduo que morava em um determinado município e atravessou a fronteira deste município indo morar em um outro distinto". Desta forma, a pessoa ao praticar este deslocamento possui uma origem e um destino.

Percebe-se que estes processos de deslocamentos sempre estiveram presentes no mundo, pois as pessoas mudam de casa, de bairro, de cidade, e até mesmo de país. Muitas delas, por exemplo, vivem em lugares diferentes de onde nasceram e em muitos dos casos, pessoas mais velhas, de gerações passadas, vieram de outros lugares. Em razão desta locomoção carregam consigo crenças, tradições, hábitos, variedades

[5] Esclareço que as aulas foram ministras via Google Meet.

linguísticas, ou até mesmo uma nova língua (GOLGHER, 2004). Nas palavras de Caroline Couto e Betina Hillesheim, no artigo *O refugiado e a Literatura infantil: personagem da crise humanitária* (2019 p. 1), os fenômenos migratórios não são novos ou recentes e se atualizam por consequência de variados motivos como catástrofes naturais, guerras, buscas por melhores condições de vida, sobrevivência, dentre outros. Esses fenômenos, segundo elas, intensificaram-se nos últimos dez anos, em especial a condição de refúgio.

Devido a este fenômeno, quando os/as migrantes chegam ao Brasil, consequentemente necessitam aprender o português brasileiro, assim como os/as estudantes do projeto, que já falam a língua de seu país de origem e, em alguns casos, outras línguas também, e agora precisam aprender a língua falada no Brasil como língua adicional. A primeira obra literária a ser trabalhada nas aulas foi escolhida em razão da temática da migração.

3.2 ELOÍSA E OS BICHOS

A- **Contextualização da aula:**

Como foi a primeira aula que dei no projeto, via remota síncrona, apesar de já estar acompanhando o curso desde o início, busquei retomar alguns conceitos e habilidades trabalhados anteriormente, objetivando dar continuidade ao conteúdo, pois comecei a dar as aulas na quinta semana do curso e seria a professora das próximas 4 aulas, e depois o curso continuaria com outra professora, até a semana 15. Em um primeiro momento houve muitos questionamentos acerca de temas mais linguísticos, pois estávamos trabalhando os pretéritos. Muitos/as estudantes principalmente os/as de origem árabe fizeram perguntas e tentaram aplicar esses conhecimentos a questões do cotidiano vivenciadas durante aquela semana. Normalmente as perguntas de início de aula são reflexões práticas sobre a língua, questões gramaticais (verbos, conjunções, expressões) que permitem a interação inicial.

A obra *Eloísa e os bichos* (2013), de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng, foi planejada para fazer parte da semana 5 do curso, que tinha como tema: O ônibus, já indicado no programa geral do curso de extensão, considerei-a oportuna, porque tem como características desenhos que chamam muito a atenção do leitor, como a presença de grandes bichos, em especial de bichos comumente pequenos, que na obra apresentam tamanho grande. A leitura da obra foi feita por meio de um site em que havia o livro, e era possível mudar suas páginas, voltar caso necessário, dar zoom nas imagens etc.

B- **Descrição da obra**

Figura 1Capa do livro ilustrado Eloísa e os bichos (2013)

A obra *Eloísa e os bichos* (2013), de Jairo Buitrago e ilustração de Rafael Yockteng, conta a história de Eloísa e seu pai, que são recém-chegados em uma nova cidade, de um novo país. A obra é narrada em primeira pessoa, de modo que a personagem Eloísa conta as suas impressões e os primeiros contatos com este novo lugar e estas novas pessoas. A narração ocorre de forma breve e objetiva com frases curtas, mas complexas, de modo que o/a leitor/a além de refletir sobre o que é dito, possa observar as ilustrações que estão presentes em todas as partes da obra. Ao falar-se das imagens presentes, é importante mencionar que as primeiras páginas são ocupadas por grandes insetos, bem maiores que Eloísa e seu pai, que eram os únicos seres humanos até então, os demais eram bichos. Ainda no início da história, a personagem afirmava que eles não eram daquele lugar, dizia se sentir estranha dentre os demais, relatava se sentir inábil para as tarefas escolares, via-se como diferente dos outros, ficava sozinha na hora do recreio, ou seja, sentia-se estranha neste novo lugar, do qual não fazia parte e ainda não havia se adaptado. Ao longo da obra, ela vai descrevendo alguns momentos de adequação, como se perder pela cidade, para poder aprender os caminhos, como o que a levava à escola, a sua casa etc. E aos poucos a personagem consegue se adaptar a estes novos espaços, comunicar-se com as pessoas dentre outras coisas, ela narra que aos poucos sentiam-se, ela e o pai, em casa, mas sem esquecer do que deixaram para trás. Já nas últimas páginas da obra, Eloísa está grande e infere-se que se tornou professora, pois aparece em um desenho com os/as seus/suas alunos/as, em uma sala de aula, desta vez todos/as são seres humanos e ela diz: “eu sei que não nasci aqui, mas foi neste lugar que aprendi a viver” (s/p).

C- **Registros de interação**:

Logo no começo da leitura, os/as alunos/as ficaram intrigados/as com estes aspectos, começaram a perguntar e a tentar interpretar de alguma forma. Neste primeiro momento alguns/mas estudantes falaram que esses bichos representariam as pessoas ruins, porém continuei a leitura a fim de que entendessem melhor tais imagens, e aos poucos eles e elas foram tendo novas compreensões.

Figura 2 Eloísa se sentindo "um bicho estranho" dentre os demais da sala

Figura 3 Eloísa se despede de seu pai alegre junto de seus novos amigos

Por ser um livro com frases curtas completadas pelas imagens, a compreensão da narrativa exige a relação entre palavra e imagem. Ademais destes aspectos, durante a aula também foram explorados vocabulários acerca dos cenários

onde ia se passando a narrativa (edifícios, ruas, escola, faixa de pedestre etc.), uma vez que possuíam muitos desenhos, cores, tamanhos e formas foi possível dar suporte linguístico para promover o diálogo.

Conforme Eloísa contava o que acontecia, novas questões e reflexões iam surgindo, assim como o momento em que ela narra que se perde com seu pai na estação, quando voltavam para casa. Neste momento, fez-se uma “pausa” na leitura, a qual foi pensada a fim de que perguntas fossem feitas para instigar o debate. Dentre as indagações perguntou-se: Quando você veio para o Brasil, como foi andar pelas ruas daqui? Ao chegar no Brasil como você foi recebido/a? Como é se sentir como a Eloísa? Dentre outras perguntas. Grande parte dos/as alunos/as quiseram responder oralmente algumas dessas perguntas, contando como foi sua chegada ao Brasil, falando do acolhimento que receberam ou não, do medo que tinham etc.

Ao dar continuidade a essa conversa sobre a narrativa, voltei para a obra e li a parte em que Eloísa fala que ela e seu pai aprenderam o caminho de volta para casa, e aprenderam pedir informação na rua e começaram a fazer novos amigos. Esta parte da história, provocou a participação do/a estudante 1 que diz: “A menina foi uma estranha da cidade, mas ela começa a fazer amizade com outra pessoa, com o bicho que tá lá. Esse bicho pode ser um vendedor que dá um regalo, com a menina e vende uma coisa a menina.”

Figura 4 Eloísa fazendo novas amizades e seu pai pedindo informação na rua

O/a estudante 2 diz que antes a menina tinha medo e começou a não ter mais. E retomando a história percebe-se uma mudança, pois antes Eloísa expressava não estar bem quando chegava na escola, por exemplo, tinha expressões de medo e receio, mas os olhares haviam mudado, e a personagem despedia-se do pai contente, entrando na

escola acompanhada de seus amigos.

Em seguida os/as estudantes 1 e 2 fizeram novos comentários, respectivamente, afirmando que nas primeiras cenas o pai demonstrava alguns cuidados a mais, mas que agora Eloísa já ia com os bichos sem medo e: “ela já sabe ir. Vai para a escola sozinha, não precisa com o pai, ela tem amizade com os bichos.” Percebi que os/as alunos/as estavam atentos/as às mudanças da história, que haviam percebido nas falas e expressões da personagem que em um primeiro momento ela não se sentia bem neste novo lugar, demonstrando ainda não ter se adaptado, porém aos poucos essa situação vai mudando, e ela começa a se sentir pertencente. Nesta etapa da leitura, o/a estudante 3 faz um comentário que de certa forma sintetiza os objetivos pensados ao elaborar a aula:

> **Eu[6] acho interessante o jeito que você está tentando de um jeito ou de outro colocar nois na história da Eloísa**. É uma história onde o ilustrador e aquele que faz o conto intenta fazer sentir o que as pessoas que vai para um lugar estranho, como olha o resto das pessoas. Então na verdade os bichos son ilusão na mente da Eloísa, [...] mas é no princípio aquele processo de adaptação, vai acostumando um pouco né, **a gente vai sentindo né**, vai encaixando no lugar, os dias faz mais longos e todo fica estranho, mas depois com **o interagir da gente já vai se familiarizando até que pouco a pouco a gente vai sentindo que tá ficando em casa.** Então é um pouco nossa história, **a história de quase todos que estão aqui na aula, que de um jeito ou de outro tuvo que deixar su país, chegar em outro lugar [...] então acho interessante a forma didática que você está usando para fazer entender de nois como foi nossa primeira chegada nesse país, nessa cidade e como tem sido nos evoluir aqui**. (grifos nossos)

Figura 5 Leitura coletiva durante o encontro síncrono do livro em formato virtual Eloísa e os bichos (2013)

[6] Levando-se em consideração que os encontros síncronos ocorreram de forma online através da plataforma Google Meet, as aulas foram gravadas, a fim de que pudessem ser assistidas posteriormente, e eu que estava ministrando a aula pudesse tomar nota de detalhes que não pude anotar durante o encontro. E através das gravações também pude anotar algumas falas dos/as estudantes.

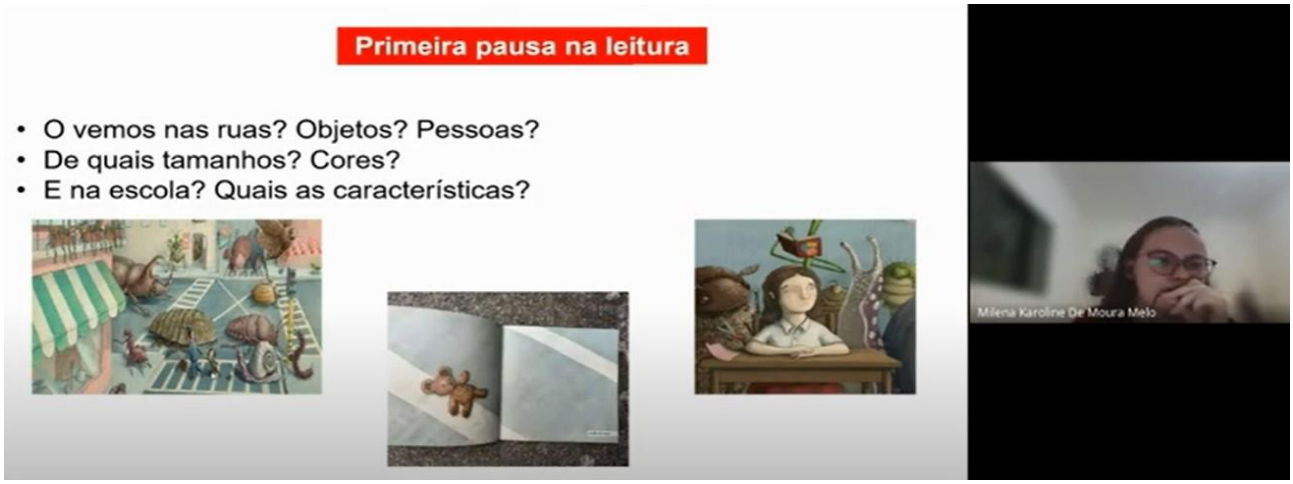

Figura 6 Primeira pausa na leitura para conversa sobre algumas cenas e características da obra

Figura 7 Intervenção de uma estudante no decorrer da aula

Figura 8 Início do questionário que os/as estudantes responderam ao se inscreveram no projeto

Através destes comentários feitos pelos/as estudantes durante a aula, vê-se que eles e elas conseguem compreender a obra, pois demonstram estarem atentos a detalhes, e pode-se inferir que esta compreensão pode derivar do fato de muitos deles e delas identificarem-se com a história, assim como as considerações feitas pelo/a aluno/a 3. Ou seja, eles/as se veem na personagem principal, a qual conta a história. É a partir destes primeiros relatos sobre a aula, que podemos relacionar ao referencial teórico estudado que reflete acerca da recepção de obras literárias, corrente que afirma haver uma relação dialógica entre leitor e obra, que a leitura do livro não é fixa, pois as leituras diferem a cada época e cada leitor irá interagir com ela a partir de experiências anteriores, ou seja, ele/a carrega consigo uma bagagem, onde possui experiências de vida, aprendizagens, ensinamentos, dentre diversos outros pertencimentos. O/A aluno/a não pode abrir mão desta bagagem, pois é a sua própria vida e por seu repertório irá atribuir algumas características às obras literárias que lê. É como se ao ler um texto, independente do formato, ele ou ela atribuísse características da sua própria vida, o que

pode acontecer de maneira mais enfática quando o/a estudante se identifica com alguma personagem, lembra da sua infância etc.

Ainda sobre as formas e as teorias da recepção, retomamos também a pesquisadora Regina Zilberman, que em seu texto *Recepção e leitura no horizonte da literatura* (2008 p. 94) afirma que a relação entre leitor e obra é tensa e pouco amistosa, pois ela desafia além dos preconceitos, códigos de conduta e normas linguísticas, desafiando as formas de expressão que o leitor atribui a elas. Portanto, percebemos que as obras literárias desafiam os/as próprios/as leitores e leitoras, assim como a obra *Eloísa e os bichos* (2013), a qual fez com que os/as alunos e alunas se desafiassem a expressar os sentimentos de identificação que tiveram com a personagem, precisando deixar de lado a timidez ou talvez o receio de falar sobre como foi sua chegada no Brasil, quais foram suas primeiras experiências neste novo país etc., e compartilhassem tais sentimentos e percepções com o grupo.

Zilberman, como estudiosa da Literatura na escola, desenvolve variados estudos em torno deste tema, sobre a recepção de obras artísticas e literárias, em outro texto intitulado: *A estética da recepção e o acolhimento brasileiro* (2016 p. 9) a teórica discorre sobre o que seria a teoria da recepção, declarando que a recepção é a concretização das potencialidades da leitura que cada obra artística carrega consigo, sendo provocando distintas leituras, pois respondem a diferentes questões, de variadas épocas, etc., representadas nas obras. Observamos que além da época, essas "recepções" também irão diferir de acordo com a subjetividade de cada estudante e sua história de vida, com a sua bagagem, repertório de vida e de leitor etc. Desta forma a primeira obra trabalhada nas aulas dialogou com os/as estudantes e fez com que eles e elas se sentissem confortáveis ao se identificarem com a Eloísa e compartilhassem com o grupo tais sentimentos e sensações e assim buscaram a expressão e compreensão em português, experimentaram a prática social da conversa literária posterior a fruição do objeto estético/artístico. Faz-se necessário citar o comentário bastante importante da/o estudante 4, que demonstra fazer uma síntese do que foi narrado até então da obra. Ele/a diz:

> Ela não está olhando bicho, ela agora já tá vendo pessoas, porque ela já se acostumou a esse lugar e já não é um lugar estranho para ela. Eu estava olhando de um princípio de que os bichos era as pessoas ruins, solo que não conhecia ainda, **assim como o/a estudante 3 falou é nossa história, nós começamos assim como ela, tudo estranho**. Misericórdia! **Onde eu cheguei, quando eu cheguei aqui no Brasil eu aprendi uma frase para defenderme: eu não falo português, era o que tenía para conseguir alguma orientação** [...] a princípio você vê todo estranho, todo diferente, todo así no sé, será que voy a conseguir tal cosa e todo

> fica así e a medida que passa el tempo que você se vai adaptando, que você vai conhecendo, que você vai ya é e **não deixa de tener saudade por sus cosa, por sus terras, por su família, por todo que deixou atrás, mas você vai se acostumando, se adaptando**. Ela já vê bichos porque ela se adaptou."

Esta fala da/o estudante 4 demonstra uma grande compreensão da história, pois além de haver entendido o que se passava com a Eloísa e seu pai, ele/ela fez paralelos com a sua vida, traçando uma trajetória entre as experiências da personagem e as suas ao chegar no Brasil. Esta fala dialoga com COUTO e HILLESHEIM (2019), pois ambas as considerações afirmam que o encontro entre a Literatura infantil e o/a refugiado/a colabora na construção de um sentido para o exercício do refúgio, o qual trata-se de uma crise "humanitária/migratória" que pertence a todos/as, que não possui lugar próprio, muito menos língua, cor etc.

E neste mesmo viés de compreensão da história e de reforço da importância da Literatura para a construção de sentido acerca dos movimentos de deslocamento o/a estudante 1 tece um novo comentário:

> Com esse **conto eu lembro as crianças quando chega a primeira vez na escola e chorava porque eles chegar no lu**gar que eles não conheciam antes e eles tem que acostumar com este lugar. **Como é na vida real**, cada mundo que chega é outro lugar e como estrangeiro você tem que aprender pensar da nostalgia da família, do seu lugar, de onde você vem, **você tem que aprender e a viver com todo mundo que você encontrar nessa nova cidade e nesse novo país** e você que trabalha de dia a dia pela sua integração e desse lugar aprender idioma, aprender a cultura, todas as coisas que pode te ajudar a crescer. É, **para mim como se essa pessoa tem que nascer de novo.** E na verdade o passado sempre vai ficar na sua cabeça, mas você tem que aprender a criar uma vida neste lugar que você chega. É tudo que eu entendo sobre esta história. **É uma história para criança, mas é muito importante para grandes pessoas, de aprender sobre essa história**." (grifos nossos)

Através desta fala do/a estudante 1 pode-se fazer variados comentários, pois ele/ela também faz uma síntese da obra, estabelecendo paralelos com a sua vida e a dos/as demais presentes, levando em consideração a realidade de deslocamento compartilhada por todos e todas. Este/a aluno/a faz analogias, pois menciona as crianças, dizendo que elas enfrentam desafios ao crescer, fala das "lutas" diárias que migrantes e refugiados/as precisam enfrentar em busca de conseguirem se integrar ao novo mundo em que passam a pertencer. Entretanto ele/ela diz uma simples frase carregada de sentido: "tem que nascer de novo", é como se falasse por si só, e resumisse de forma rápida e direta o que os/as migrantes e refugiados/as passam durante este processo de deslocamento.

Levando-se em consideração os aspectos da narrativa, é possível observar que a educação e a Literatura abrem espaço para uma educação em direitos humanos,

através de uma formação humanizadora e emancipadora. A obra *Eloísa e os bichos* (2013) é um exemplo de Literatura infantil, porém pode ser lida também por adultos (PEREIRA & PEREIRA, 2016, p. 1002) porque: "*Eloísa e os bichos*, por exemplo, é livro de literatura infantil em que prepondera as imagens, podendo ser lido nas séries iniciais da educação básica e, dada sua qualidade, nada impede que possa também ser lido por adultos". Assim como ocorreu nas aulas do projeto, a obra foi lida pelos/as estudantes, sendo todos/as jovens e adultos. As interpretações e debates foram produtivos e reflexivos, na medida em que muitos estudantes se identificaram com a história de Eloísa e seu pai, relatando o que aconteceu quando chegaram ao Brasil, o que passaram ao chegar neste novo país, o que abandonaram etc. Em suma, foi uma aula extensa, pois, devido ao grande número de participantes precisou-se de mais tempo para poder ouvir a todos e todas e dialogar com eles e elas. Observei que a Literatura é um instrumento bastante significativo como objeto mediador na aprendizagem de língua adicional, porque, ao representar a pluralidade que há no mundo, possibilita que as pessoas se expressem, tenham desejo de compartilhar experiência e este movimento é mais autêntico do que diálogos descontextualizados que costumam integrar os materiais didáticos. As pesquisadoras Natália González de La Llana Fernández, no texto *Emigración e Identidad en el livbro Álbum Eloísa y los bichos de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng* (2018, p. 418) afirmam:

> Inscrita en este mundo complejo y heterogéneo, la literatura en general, y los libros para niños y jóvenes concretamente, no podían dejar de ser el reflejo de una sociedad multicultural que se hace preguntas sobre la identidad y la diferencia. La literatura se convierte, a la vez, en un potente instrumento para dar forma a la representación de la pluralidad de culturas igual que lo fue en la constitución de las representaciones nacionales [...]

Entendemos, com as autoras, que a Literatura favorece a percepção das pluralidades nas aulas e, em particular, neste contexto de ensino de PLA foi importante, porque, na medida em que os/as próprios/as estudantes se identificaram, conseguiram falar sobre este processo de mudança/transição, demonstrando uma certa "organização" de sentimentos, vivências etc., que envolvem todo este processo e, além disso, como o grupo já estava na aula 5, já era possível arriscar-se na LA oral. É importante observar, ainda, que durante a aula em que a obra foi abordada, os/as estudantes puderam desenvolver sua oralidade, organizando suas falas, suas frases, fazendo pausa, pensando no vocabulário que poderiam utilizar para expressar suas ideias, fazerem

perguntas etc. Ademais de terem explorado o vocabulário a partir das imagens do livro, que são complexas e ricas em detalhes, com variadas cores, tamanhos e mostrando os locais da cidade, as leis de trânsito etc., tanto o texto com as imagens oferecem recursos de vocabulário, construções de frases e de organização textual que dão suporte à prática oral.

Eles e elas demonstraram também, de acordo com Fernández (2018, p.432) que: “la importancia de la memória en la construcción de una identidad individual y colectiva. Somos quienes somos porque nos identificamos con una determinada familia, con una determinada historia”, pois, assim ocorre com a personagem Eloísa e seu pai, aos poucos, ambos conseguem integrar-se a esta nova sociedade em que passam a viver. Eloísa consegue sentir-se bem na escola, desenvolver as atividades etc. e seu pai consegue trabalho, aprendem a se locomover, fazer compras, ter amigos dentre outras aprendizagens. Em outras palavras, a personagem e o personagem constroem parte de suas identidades nesta nova nação e por essa razão a temática da narrativa pode gerar identificação e desejo de compartilhar experiências por parte dos/as estudantes.

D- **Proposta de análise**

Para esta aula, em que se trabalhou a obra *Eloísa e os bichos (2013)*, o objetivo era apresentar para os/as alunos/as uma história na qual eles e elas pudessem se identificar com os personagens e/ou com algumas situações vividas e conversar sobre a experiência com a Literatura e assim “ficcionalizar” a prática social de um clube de leitura, por exemplo. Pois ao ler a obra, estando ou não no contexto de migração, é difícil não se identificar com algumas situações, algumas falas etc. (como: e me sentia um bicho estranho), pois em variados momentos da vida as pessoas passam por períodos de mudança e adaptação. Desta forma, a escolha do livro deve-se a esses fatores e por abordar a temática da migração, a qual está latente na vida dos/as participantes do curso. Além disso, a narrativa é rica em detalhes por conta das ilustrações, chamando a atenção dos/as estudantes, e abrindo espaço para que o vocabulário possa ser explorado, de modo que os/as alunos/as digam o que veem, nomeiem os lugares, as pessoas, os objetos dentre outras características. E possam por fim, expressar os sentimentos e sensações que tiveram ao ler a obra e ampliar seu repertório linguístico e comunicativo a partir da situação real de uso na língua adicional.

3.3 QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA

A- **Contextualização da aula**

Após as análises e reflexões da aula anteriormente descrita, propus a leitura da obra *Quarto de despejo diário de uma favelada* (1960) de Carolina Maria de Jesus. Esta aula fazia parte da semana 6 do curso, em que o tema era *Saudosa Maloca*, música composta por Adoniran Barbosa em 1952. Desta forma, mais uma vez foi pensado para esta aula alguns momentos como a motivação para a leitura, na qual seria feita a introdução da obra, o momento de leitura com algumas pausas para perguntas, comentários e reflexões, e alguns exercícios mais práticos. Desta forma, iniciou-se com a pergunta: você já escreveu um relato sobre o seu dia? Ou até mesmo um diário, contando as coisas que viveu?

B - **Descrição da obra**

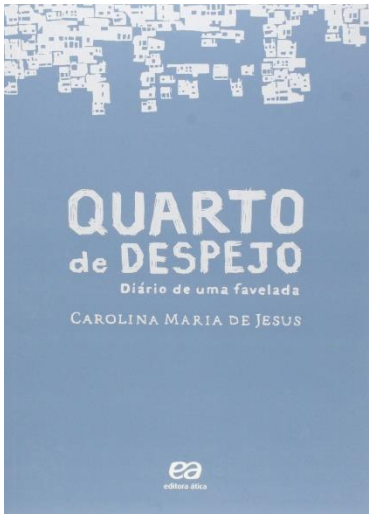

Figura 9 Livro de Carolina Maria de Jesus

Como a obra de Carolina de Jesus é extensa, foram escolhidos alguns trechos específicos para serem trabalhados. Esta obra é um diário, com viés autobiográfico, pois a personagem-escritora, Carolina, narra seus dias na favela, assim como a vida de seus filhos e das demais pessoas que ali residiam. A favela está localizada em São Paulo e seus escritos são de meados de 1955. Carolina trabalhava como catadora e, em seus relatos, representava a realidade da favela do Canindé, descrevendo o bairro, os espaços e os arredores. Diversos aspectos da obra de Carolina são extremamente importantes, pois ao relatar sua vida, ela aborda questões sociais, políticas, geográficas etc. Por se tratar de uma mulher negra, favelada, semianalfabeta, quando seus relatos são “descobertos”, a escritora chama muito a atenção, causando impacto e até mesmo

conflitos, pois atinge espaços em que pessoas como ela não alcançava. Nas palavras da Jéssica Tomiko Araújo Mitsuuchi, Carolina faz um uso particular da palavra, pois:

> Nossa personagem utiliza a palavra como um instrumento de voz e de denúncia acerca das mazelas que viveu, e ao agir e romper com o determinismo social imposto pela natureza ao que se refere à convivência em sociedade permitido pela palavra e tudo o que se relaciona a ela, descobre-se como capaz de escrever a própria história, detendo o poder de ressignificar sua existência e torna-se sujeito político e socialmente [...] (MITSUUCHI, ano, p. 256)

Pode-se dizer, como pontua Mitsuuchi, que a publicação da obra de Carolina e a repercussão que a autora teve causou muito incomodo às camadas sociais mais altas, tanto que ela não teve o reconhecimento de sua qualidade literária e continuou em uma situação marginalizada. O livro/trechos escolhidos destacam a personagem que, mesmo em situação adversa, busca um lugar, um diário, para ser “escutada” e, em certa medida, a situação descrita e vivida por Carolina assemelha-se às adversidades vividas pelos/as migrantes.

B- **Registros de interação**

A vida de Carolina revelada por sua própria “voz” causou mais uma vez bastante comoção e debate na aula, porque muitos/as estudantes se identificaram com a história de vida de Carolina, relatando momentos em que sofreram preconceitos e/ou e foram marginalizados por conta de suas condições e posição social seja em seus países ou no país de acolhimento. Pontuamos que a migração pode ou não ter a pobreza como ponto comum, mas evidentemente a “ausência de voz” (política, social, subjetiva etc.) é uma marca do migrante, já que ela/ele terá que adquirir novos recursos e refletir sobre novos funcionamentos de língua e de linguagem para se comunicar.

Nesta aula, os temas tratados foram o preconceito racial e a desigualdade social do Brasil, que também caracteriza outros países da América Latina e Caribe, de onde advém a maior parte dos/as alunos/as participantes do projeto. Devido a este fator, muitos deles e delas falaram sobre as favelas de seus países, de exemplos de mulheres como a Carolina, de escritores e escritoras que estão à margem do sistema, de populações desassistidas pelo governo, dentre outros problemas sociais de seus países. Esta reflexão sobre o contexto de acolhimento e a situação dos países de origem provoca a reflexão sobre “estar” em outro lugar, em outra língua, estimulante, humanizadora, intercultural e sensível desejada em aulas de línguas.

Dando início à conversa, o/a estudante 4 diz que existe o **“diário de vida” em**

que “pessoas desde muy jovem escreve o diário”, afirmando que não é um costume que ele/ela teve, mas que já viu pessoas que tiveram. E conforme o diálogo avança, levava-se em consideração o fato de nem sempre ter-se o hábito de escrever um relato sobre o seu dia, **mas de contar verbalmente para outra pessoa como foi**. Neste momento outros/as estudantes sentiram-se contemplados, e o/a estudante 1 reafirmou que não escreve diário, **mas gostar de falar sobre sua vida para outras pessoas**. Ele/ela também falou que é possível se **expressar de variadas formas, além do diário, como através de uma música, de um desenho, de uma poesia como ele/ela gosta etc.** E aqui faz-se importante comentar que esta fala gira em torno da ideia de que a arte e a literatura podem ser expressas de diferentes formas, não existindo um formato e padrão, sendo livre.

Em seguida, dando continuidade à conversa, o/a estudante 5, que até então não havia falado muito nas aulas, diz que diário **trata-se de uma “coisa das meninas”, que nunca viu um menino escrevendo este tipo de texto etc**. E a partir disso vê-se algumas questões sociais, culturais e de gênero como pano de fundo para tal comentário. Diante da reflexão do/a estudantes, considerei importante “descontruir” algumas ideias e juízos, levando-se em consideração que por mais que muitas vezes filmes, novelas e até mesmo livros, retratem apenas meninas escrevendo diário, e no dia a dia atribua-se mais as meninas esta tarefa, sabe-se que pode ser um texto escrito por toda e qualquer pessoa, independente do gênero, da idade, da classe social etc.

Em seguida foi feita a pergunta se os/as estudantes já haviam feito leituras em português, então, o/a estudante 6 afirmou já **ter lido obras do Paulo Coelho, já ter assistido filmes na Netflix,** assim como o/a estudante 7 que também diz ter lido livro do Paulo Coelho e assistido filmes em português. Ambas os/as estudantes, em algum momento de suas falas, discorreram sobre o fato de compreenderem muito bem o idioma quando assistem ou leem em português, **porém suas dificuldades estão na hora de falar,** de organizar as frases e, por isso, a oportunidade de exercitar a oralidade de forma organizada e estimulada, tendo como elemento gerador um texto literário que possibilita diversos caminhos de leitura, torna-se importante nas aulas de LA.

O/a estudante 8 afirmou fazer leituras religiosas em português e que por meio dessas leituras lê biografias, e aprende sobre a vida de algumas pessoas, sobre como são suas vidas, o que é, o que fazem etc., e este/a estudante diz fazer essas leituras online. O/a estudante 9 e 7 também afirmam fazer **muitas leituras em português por conta da religião, dizem lerem também a bíblia.** Aqui pode-se observar outra questão

em comum nas falas desses/as estudantes, que é o fato de lerem textos ligados à religião, e vê-se como este hábito é comum dentre os/as migrantes e refugiados que chegam no Brasil, e como ele pode auxiliar na aprendizagem/compreensão da língua alvo, apesar de não serem livros de literatura, eles oferecem a possibilidade de os/as migrantes tornarem-se leitores em PLA.

Na sequência o/a estudante 3, que tem uma participação recorrente nas aulas, e sempre faz comentário interessantes e reflexivos, falou **que já leu um livro da Ada Cooper, em português, que já leu o diário de Anne Frank, etc.** E diz ter visitado o material da aula assíncrona, que era colocado semanalmente no Google Classroom de aula, antecedendo **o encontro síncrono, e que estudou um pouco sobre a vida de Carolina, estabelecendo paralelos com algumas experiências que ele/ela já teve através de um trabalho que desenvolveu em um programa de professores, onde eles/elas escreviam suas autobiografias, e que ele/ela as lia**, e sempre considerou algo interessante, pois ao ler via diferentes narrativas, sabia mais sobre diferentes povos de diferentes culturas, dentre outras questões. E ao finalizar sua fala o/a estudante 3 levantou o questionamento de qual seria a diferença entre autobiografia e diário, pois são muito parecidos. Devido a esses questionamentos se vê a necessidade de abordar no próximo encontro as principais semelhanças e diferenças entre estes dois gêneros.

Após esta conversa inicial foi feita a leitura coletiva de alguns trechos da obra de Carolina Maria de Jesus, e em seguida algumas perguntas foram propostas para o debate, a fim que de que os/as alunos/as compreendessem cada vez mais as temáticas tratadas na obra, por exemplo: o que é despejo? Por que o título da obra é “quarto de despejo? Carolina te faz lembrar outras mulheres? Pouco antes dessas perguntas serem feitas, foram mostradas algumas imagens que retratavam pessoas sendo despejados, moradores de rua etc., a fim de que os/as alunos/as começassem a pensar nesta palavra-chave que seria “despejo” e ampliasse o vocabulário para ter suporte linguístico para iniciar a conversa.

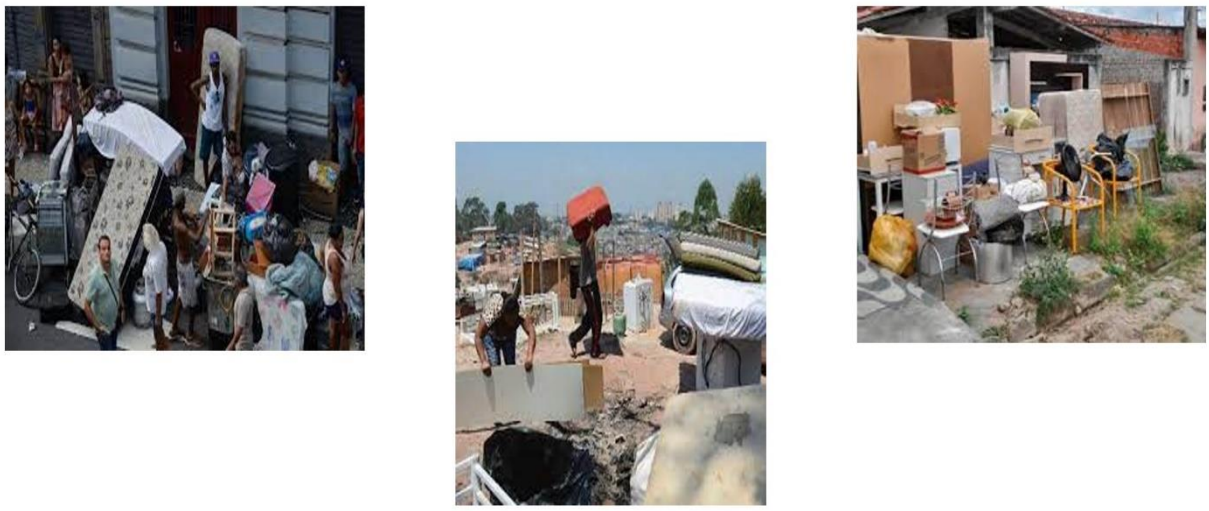

Figura 10 Imagens utilizadas durante a aula para instigar o debate sobre o que significa "despejo"

O que é quarto? E despejo? Por que será que a obra se chama "Quarto de despejo"?

Momento da aula em que se reflete sobre o nome da obra

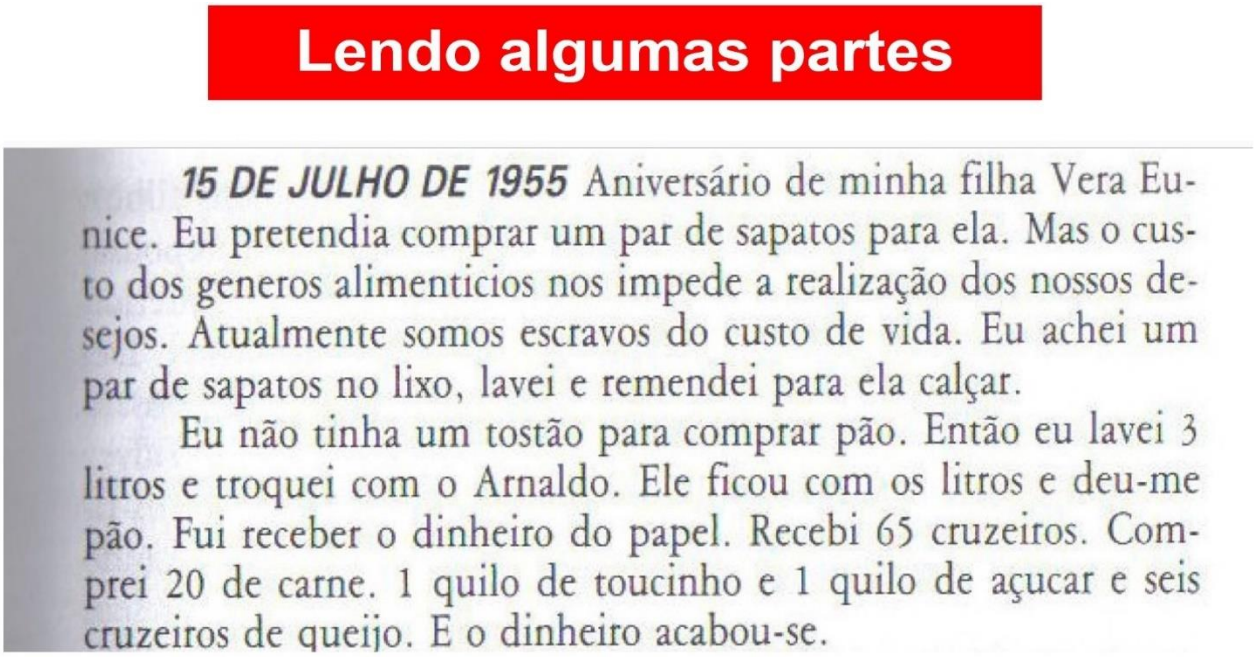

Figura 11 Momento de leitura de alguns trechos da obra durante o encontro síncrono

E consequentemente muitos estudantes responderam o que viam nas imagens, definiram de suas formas o que seria despejo, o que essa palavra lhes remetia, como essa questão é tratada e vista em seu país etc. Como o tema da semana era a música *Saudosa Maloca*, na aula assíncrona propusemos algumas atividades que relacionassem a vida e obra de Jesus, com a música, assim como um exercício prático de gravarem um vídeo mostrando suas casas, e enviar no grupo de WhatsApp.

Após este debate, que foi bastante interessante, fizemos a leitura coletiva sobre uma parte da biografia de Carolina Maria de Jesus e um/a estudante levantou novamente a questão do que diferiria um diário de uma biografia. Neste momento, eu expliquei as principais diferenças, mas outros/as estudantes também quiseram entender melhor porque a obra que estava sendo trabalhada, não seria também uma biografia, desta forma ficou-se acordado que na aula seguinte voltaríamos a questão sobre a diferença desses três gêneros textuais.

Caminhando para o final da aula lemos alguns trechos retirados da obra, e prestou-se atenção em como Carolina iniciava cada um de seus relatos, pois havia uma estrutura padrão que ela sempre repetia, como colocar o dia e o mês, às vezes o ano. E desta forma foi-se observando como os diários são escritos. É importante notar que os/as estudantes conduziram a aula para um aspecto literário, a pertinência de uma metalinguagem para poder falar e entender melhor o que estavam lendo, ou seja, a

conversa literária leva também a compreensão das qualidades específicas da literatura, integrando o ensino de língua e literatura como pares inseparáveis. A aula foi finalizada com algumas imagens de Carolina, do lugar de onde veio, o lugar onde morava, sua família etc.

C- **Proposta de análise**

Em um primeiro momento esta obra foi pensada, levando-se em consideração a importância de levar adiante o legado de Carolina, escritora brasileira e marginalizada, e trazer para os encontros discussões sobre gênero, raça, desigualdades e a literatura brasileira. Além de abrir espaço para que perguntas e problematizações fossem feitas acerca das desigualdades que permeiam a sociedade latino-americana, sobre moradias como favelas, cortiços, assentamentos etc., que ocorrem no Brasil e nos países dos/as estudantes. Estas orientações seguem as propostas de diálogos interculturais reconhecidas nos materiais didáticos, contudo pela conversa literária posterior à leitura de parte dos relatos de Carolina, foi possível identificar o desejo de "falar sobre si", de compartilhar com os e as colegas a experiência vivida em seu país, a ampliação do repertório leitor do grupo (leitura de autora brasileira e referência a outras autoras de seus países) e, sobretudo, é possível inferir a curiosidade sobre a definição de gêneros textuais que caracterizam-se como "escritas de si", relatos de experiências vivenciadas e, por isso, é possível pensar de que maneira, até mesmo um gênero literário pode ser abordado em aulas de línguas adicionais, inserindo as pessoas na linguagem do país de acolhimento. As dúvidas que surgiram sobre o que diferencia uma biografia de uma autobiografia e de um diário (escritas de si) influenciou na escolha das obras seguintes a serem abordadas na aula, sendo escolhidas de acordo com as necessidades e desejo dos/as estudantes.

3.4 ELZA SOARES e INABALÁVEL

A- **Situação de aprendizagem**

Este encontro ocorreu na semana e aula 7, que tinha como tema: O mundo anda tão complicado, por isso, decidi trabalhar alguns trechos da obra *Inabalável* (2007) de Wagari Maathai, que é uma autobiografia e alguns trechos da biografia de Elza Soares (2018), e retomar brevemente a obra *Quarto de despejo* (1960), de Carolina Maria de Jesus, objetivando contrastar essas obras e observando as principais diferenças de estrutura e narração, para que os/as estudantes possam compreender cada um desses

gêneros textuais e literários e refletir acerca da comparação entre a vida destas mulheres. Mais uma vez tivemos uma aula extensa, pois surgiram muitos comentários e dúvidas.

B - Descrição da obra

Figura 12 Biografia de Elza Soares e autobiografia de Wangari Maathai

Foram selecionados trechos da biografia de Elza Sores (2018), escrita por Zeca Camargo e da obra *Inabalável* (2007), de Wangari Maathai, uma vez que duas mulheres negras estão no centro de obras literárias, lutando por espaço neste meio, ao mesmo tempo que levantam inúmeros debates necessários e atuais em seus livros. O legado de ambas precisa ser compartilhado. Estes fragmentos foram lidos e discutidos durante a aula, a fim de que os/as alunos/as pudessem perceber as diferenças entre uma biografia narrada em terceira pessoa e uma autobiografia narrada em primeira pessoa, questão abordada na aula anterior.

ela precisava de um "Z" no destino e ganhou um logo quando nasceu: foi batizada *Elza*. Foi seu primeiro zumbido, de zilhões que viriam depois – e ainda vêm. Que outro nome poderia ser mais adequado para a mulher que transformou em som a sua fúria, fúria que em sua trajetória não é só sinônimo de ira, mas também de paixão? Esta é a história da Elza que zombou da ziquizira, chamou pra zoeira, tirou da zica e da dor, prazer e luz. Fez zunir até a letra "x": cobriu-se de êxitos, deslumbrou os palcos com exuberância, sobreviveu ao exílio... E mais: zelou por seus amores, zangou-se com o que não achava certo, ficou zonza com as tragédias pessoais. De cada uma delas, saía meio zen e retomava o caminho que percorre até hoje – nunca em linha reta, mas ziguezagueando como lhe convém.

Figura 13 Trecho da biografia de Elza Soares

Começos

eu nasceu a terceira de seis filhos, e a primeira menina depois de dois filhos, em 1º de abril de 1940, no pequeno vilarejo de Ihithe, no planalto central do então Quênia britânico. Meus avós e pais também nasceram nesta região perto da capital da província de Nyeri, no sopé da Cordilheira de Aberdare. Ao norte, projetando-se para o céu, está o Monte Quênia.

Duas semanas depois do início de mbura ya njahl, a estação das longas chuvas, minha mãe me trouxe para casa em uma casa tradicional com paredes de barro, sem eletricidade ou água corrente. Ela foi assistida por uma parteira local, bem como por mulheres familiares e amigas. Meus pais eram camponeses, membros da comunidade Kikuyu, um dos quarenta e dois grupos étnicos do Quênia e então, como agora, o mais populoso. Eles viviam da terra e também criavam gado, cabras e ovelhas.

Na época do meu nascimento, a terra ao redor de Ihithe ainda era exuberante, verde e fértil. As estações eram tão regulares que você quase podia prever que as longas

Figura 14 Trecho da autobiografia de Wangari Maathai

A biografia de Elza relata a vida da artista desde seu nascimento, assim como seus primeiros contatos com a música conduzidos por seu pai. A infância dura que teve é retratada, pois a artista era de uma família pobre, que vivia em uma favela hoje conhecida como Vila Vintém, no Rio de Janeiro. Elza teve sua infância roubada, pois,

obrigada por seu pai, casou-se com 12 anos de idade, contudo sempre continuou cantando, mesmo desenvolvendo outros trabalhos, como encaixotadora. Em 1953 fez seu primeiro teste em rádio, em 1959 é convidada para trabalhar na rádio Vera Cruz, e nos anos seguintes continuou recebendo convites, cantando em festivais, fazendo parcerias na música, dentre outros feitos de sua vida artística. Elza, casou-se mais de uma vez, pois ficou viúva ainda muito nova, sendo o seu segundo marido o jogador Manoel Francisco dos Santos, conhecido como Garrincha, o qual proporcionou-lhe um casamento bastante conflituoso e violento, pois a agredia fisicamente.

A segunda obra levada para a comparação, intitulada como *Inabalável* (2007) de Wagari Maathai, refere-se ao relato da autora sobre sua própria trajetória. Wangari foi uma mulher negra, queniana, ambientalista, responsável por um dos maiores projetos de reflorestamento do mundo. Na obra ela narra cenas desde seu nascimento, colocando a cultura africana-queniana, pouco conhecida e ensinada, no centro, como parte principal da obra, falando sobre as tradições do povoado onde nasceu, como quando uma mulher dava à luz, como o fato das “mães de família” serem as responsáveis pelo plantio, dentre outros aspectos. Ela relata as características culturais, de cultivo etc., de seu povo, a chegada dos colonizadores, sua ida para a escola, para a faculdade, após receber um bolsa para estudar no Estados Unidos, e sua volta para sua cidade natal, que em suas palavras estava irreconhecível, devido ao desmatamento. Então a personagem-escritora decide fazer alguma coisa, e é através dessa vontade que surge o Movimento Cinturão Verde, responsável por mobilizar primeiramente um grande número de mulheres, iniciando um processo de liderança feminina, de educação acerca da sustentabilidade, pois ela explicava para todas a importância de plantar árvores para combater o desmatamento etc. E com o passar do tempo mais e mais pessoas foram se somando, dentre elas homens também.

Este movimento não foi somente responsável pela plantação de cerca de 51 milhões de árvores no Quénia, como também foi o autor da emancipação política de inúmeros moradores daquela região. E sem dúvidas Wangari como uma das figuras centrais de toda esta mobilização sofreu perseguições, ameaças, chegou a ser presa, agredida fisicamente etc. Pois ia contra os ideais de muitos políticos e empresários daquele período.

C-Registros de interação

A aula foi iniciada com uma conversa sobre a desigualdade social, porém

antes de mencionar este termo, os/as alunos/as viram algumas imagens, que deixam tal questão bastante nítida, como um quadrinho em que pai e filho do lixão viam grande e luxuosos prédios, e o filho dizia que queria morar naquele mundo, e na outra imagem haviam dois meninos estudando, um com recursos tecnológicos, acesso à internet, dentre outros aparatos e o outro, com apenas um caderno simples, um lápis na mão e sem nenhum recurso tecnológico.

Figura 15 Imagens utilizadas na aula síncrona para começar o diálogo

Após visualizarem a imagem os/as estudantes fizeram bastantes comentários, falaram das desigualdades de seu país e das **desigualdades que também enfrentam aqui no Brasil, devido a sua condição de migrante/refugiado/a.** Após esta conversa foi feita a leitura coletiva de alguns trechos da obre de Maathai, falou-se sobre a escritora, quem era, de onde veio, as causas que defendia etc., e foi feito o contraste entre biografia e autobiografia, com a leitura da biografia de Elza Soares. Por fim também se contrastou com a obra de Carolina de Jesus, para que de fato pudesse ser compreendido pelos/as alunos/as do que se trata cada um desses trechos. Durante a aula temas como desigualdade racial, social e de gênero, protagonismo feminino, desmatamento, migração etc. foram trabalhados. Devido ao pouco tempo, a extensão de ambas as obras e as discussões que elas geram, mais uma vez foram lidos alguns trechos, e alguns estudantes fizeram intervenções acerca da vida de ambas as escritoras. Um fator interessante é que

durante a aula os/as **estudantes pediram para ler os relatos que foram levados, e ao concluírem a leitura de cada fragmento, muitos deles e delas queriam participar do debate proposto através de algumas perguntas provocadoras.** As perguntas feitas foram: como era casa de Wangari? E de Elza? Como Wangari escreve seus textos? E Carolina que lemos aulas passada? Como é escrito o texto de Elza, em 1ª pessoas, 3ª? Dentre outras perguntas feitas.

E ao comparar as formas de escrita, a utilização da primeira e terceira pessoa, dentre outras aspectos, os/as estudantes conseguiram diferenciar o que é um diário, uma autobiografia e uma biografia e que todas elas pertencem a uma "escrita de si", que narram fatos particulares da vida de uma pessoa. E um fato interessante é que os/as próprios/as estudantes pediram para fazer a leitura destes trechos, se apropriando dos relatos, observando as palavras, mudando a entonação da voz, de acordo com o que liam, etc. Observamos também que as obras escolhidas até aqui, levam-nos a uma leitura subjetiva, elas foram escolhidas com este intuito e os/as estudantes conduziram as aulas de maneira que isto também ocorreu.

D - Proposta de análise

Em um primeiro momento as obras escolhidas, objetivaram diferenciar os gêneros textuais que haviam sido questionados pelos/as alunos/as. E mais uma vez a obras tratavam sobre a vida de mulheres negras com grandes histórias de lutas, apagamentos, além de possibilitar a discussão sobre a pobreza e a desigualdade que caracterizam a América Latina e muitas vezes a condição de migração etc. Desta forma, essas mulheres foram colocadas no centro da aula, protagonizando o debate, e proporcionando aos/as estudantes oportunidade de conhecer, caso não conhecesse a vida e aspectos culturais de cada uma delas.

Quando falamos de escritas femininas no Brasil, entramos em um amplo debate acerca do apagamento que estas escritoras sofreram e ainda sofrem, pois mesmo com muitas lutas já conquistadas as mulheres ainda batalham por espaço dentro da academia e dos mercados editoriais. Ler essas escritoras faz com que entremos em contato com grandes histórias que podem passar desapercebidas ou ficarem no esquecimento, as quais narram cenas reais e/ou que dialogam com a nossa sociedade, e de certa forma explica muitas das questões que a envolvem etc., além de contribuir com uma sociedade mais igualitária. Sobre este último aspecto pode-se retomar Cândido (1999), que menciona

a questão humanizadora da Literatura, assim como entender um pouco mais e levar adiante os ensinamentos de forma geral, de mulheres que marcaram o seu tempo.

3.5 O SOL NA CABEÇA

A- **Contextualização da aula**

Na oitava e última aula ministrada no projeto teve-se como tema: A casa é sua, e para esta aula escolhi trabalhar o conto “Borboleta, do livro *O sol na cabeça* (2018), de Geovani Martins. Em um primeiro momento, antes de falar especificamente da obra e do autor, foi conversado sobre coisas que fazíamos antes da pandemia e agora não fazemos mais ou fazemos de outra forma. A fim de que os/as estudantes fossem formandos frases em que houvesse passagens de tempo do passado para o presente, passagem esta que é bastante presente no conto que seria foi trabalhado.

Em seguida falei sobre características do autor como quem ele era, de onde ele veio, onde mora, com o que já trabalhou etc. Na hora de ler o conto, desta vez foi feito de uma forma diferente, ao invés de fazer uma leitura coletiva, todos/as assistiram o vídeo de um contador de histórias narrando o conto. Após todos/as assistirem e ouvirem o conto, fiz algumas perguntas a fim de instigar o debate, como quem é Breno?; Onde se passa a maior parte da história e o que havia neste local?; Sua história é parecida com a de outras pessoas?; O que a frase: “Ninguém nasce borboleta” pode significar?, dentre outras perguntas.

B- **Descrição da obra**

Figura 16 Livro de contos de Geovani Martins

O sol na cabeça (2018), do autor Geovani Martins, é um livro de contos que narram a infância e a adolescência de garotos periféricos da cidade do Rio de Janeiro, assim como o próprio autor, que foi criado na cidade de Bangu e depois passou a viver na favela do Vidigal. Os contos dos livros possuem teor autobiográfico, tendo como um dos eixos principais o imaginário das crianças e adolescentes que nascem em crescem nessas comunidades, e as denúncias da ausência do Estado e das violências que essas populações vivenciam. Para esta aula foi escolhido o conto *O caso da Borboleta,* que é narrado pela perspectiva de uma criança, o Breno, ou seja, é uma narração em primeira pessoa. Breno conta sua história através de memórias passadas e de coisas que aconteciam naquele tempo presente. No conto ele tem 9 anos e começa a narrativa observando uma borboleta da janela da cozinha de sua casa, onde morava ele e sua avó. É uma casa simples, onde provavelmente mudanças e adaptações ocorriam, para que ambos pudessem morar ali, como por exemplo a cozinha já ter sido quarto, e por isso ter uma janela, como o próprio garoto diz etc. Breno fala e pensa repetidas vezes ao longo do conto que: “ninguém nasce borboleta”, deixando algumas reflexões implícitas, pois uma lagarta para tornar-se borboleta precisa passar por um processo de transformação, assim como uma criança ao se tornar adulta. E é observando a borboleta através da janela que ele pensa que seu sonho é um dia também voar, seja como piloto de avião ou jogador de futebol.

Breno é um menino curioso, que ficava observando o mundo através da janela da cozinha, ele também observava as plantas, via os furinhos, indagava sua avó do porquê daqueles furos e ela lhe falava que eram as lagartas que faziam aquilo. O garoto também via os furos nas goiabas, mas sabia que eram causados pelos pássaros, pois já havia visto eles fazerem isso, dentre outras observações que o menino fazia. Ao longo da narrativa Breno descreve o contato que ele tinha com as borboletas, como em uma tarde que sua avó dormia no sofá da sala enquanto a novela passava, e ele de tanto observar as borboletas havia ficado com fome, e enquanto pensava no que comer, uma borboleta entrou na cozinha, e não conseguia sair, se aproximou do fogão, e acabou caindo na panela descoberta, cheia de óleo que havia ali, ele correu para tentar ajudá-la, pegou um guardanapo e a tirou dali. Porém, como ele mesmo conta, infelizmente ela não sobreviveu, e o personagem tem seu primeiro contato com a morte.

C - Registros de interação:

Para esta aula, ao invés de levar o conto para os/as alunos/as lerem coletivamente, levei um vídeo em que havia um contador de histórias narrando-o, e essa contação era feita com alguns recursos a mais, com músicas de fundo, sons de alguns instrumentos não tão convencionais etc., o que prendeu a atenção dos/as participantes, estimulando os sentidos da audição e da visão de cada um deles e delas.

A ideia de levar o vídeo do contador de história também foi movida pelas mensagens que o narrador passa na leitura e pelo modo que ele a conduz. Como ao começar fazendo uma introdução sobre o livro e o escritor, e em seguida falar uma frase no idioma angolano, afirmando ser equivalente ao “era uma vez” da língua portuguesa, em seguida ele toca uma música em um instrumento com teclas, como se fosse um miniteclado, e ainda cantar uma música comum na cultura brasileira, que fala: “borboleta pequenina saia fora do rosal...”, que foi composta por Marisa Monte, Nana Vasconcelos e Robertinho de Recife, no ano de 1991. E após cantar a música a leitura do conto inicia. Além do mais, o narrador também utiliza alguns acessórios conforme faz a leitura do conto.

Falar sobre a vida do autor, cantar e tocar uma música são elementos que podem gerar sensações, sentimentos e efeitos nos/as estudantes, de modo eles e elas que acessem alguma(s) memória(s), além do fato de que ouvir uma história também lhes podem trazer recordações, e a sonoridade das palavras que o narrador escolhe fazer uso, também pode agregar em toda esta atividade, tratando-se de uma perspectiva humanizadora e sensível provocada pelo objeto estético.

Após escutarem o conto foi perguntado aos/às estudantes o que eles/elas acharam da história, e algumas perguntas foram pensadas para instigar um debate e algumas reflexões sobre o conto. O/a estudante 7 disse que compreende que o Breno se compara com a borboleta, quando ela cai no óleo, como se entendesse o que ela sentiu, destacou o medo que ele sentiu quando colocou o dedo na boca e a compreensão que tinha de que não era borboleta e sim um menino, comentando a metáfora de que a lagarta era como se fosse a borboleta criança. Em seguida o/a estudante 2 também comentou a cena em que a borboleta cai na panela com óleo, fala que ela foi atraída pelo cheiro, mas que não está acostumada com o óleo e sim com as rosas, como se ela não tivesse pensado e simplesmente mergulhou na panela, sendo importante pensar antes de fazer as coisas etc.

Para continuar a conversa, perguntei a eles/elas quem era Breno, e alguns deles me respondem que Breno era um menino de 9 anos, o personagem principal da história etc. Também perguntei onde se passa a maior parte da história e o que havia neste

lugar, os/as estudantes respondem que era na cozinha da casa de sua avó, e o/a estudante 7 descreve um pouco mais este lugar, diz que: **“havia janela, uma janela que ele gostava muito porque ele mirava o mundo desde ali, um fogão, uma panela com óleo, uma borboleta”.** Depois perguntei se a história de Breno é parecida com a de outras pessoas, se ao escutá-la eles/elas lembraram de alguém ou da sua própria vida etc. **O/a estudante 7 relacionou a história com a sua vida através da ideia de que ninguém nasce borboleta, na medida em que isso também ocorre com as pessoas, de forma que passam por processos até virarem adultos, exercerem uma profissão, ser uma mãe, dentre outras que precisa “atravessar para chegar a uma borboleta**”. E por fim também é perguntado se Breno ao longo da obra conta coisas que aconteceram na sua infância, e o/a estudante **6 diz que ele contou a história no presente, mas em alguns momentos como no que fala da janela, utiliza o passado, o/a estudantes 7 também fala que o garoto se recorda que a avó lhe havia dito que antigamente no lugar da cozinha havia um quarto, por isso a janela estava ali, falando de uma marcador de tempo importante para falar de coisas do passado, como antigamente.** Esta pergunta já direciona os/as alunos/as para que pensem nas passagens de tempo da obra.

Perto de finalizar a aula os/as estudantes fizeram a leitura coletiva de alguns trechos específicos do conto, para que pudessem visualizar e compreender melhor as mudanças de tempo e possivelmente rememorar suas lembranças, entre o presente e o passado e vice-versa. E dando ênfase nas frases em que essas transições ocorriam, observando alguns marcadores de tempo etc., os/as alunos/as conseguiram compreender bem esses tempos verbais. Neste momento do curso foi importante perceber estes aspectos gramaticais acerca da obra, uma vez que já havia sido trabalhado durante as aulas os tempos, de modo que os/as estudantes compreenderam como falar de coisas que já aconteceram, que estão acontecendo ou que irão acontecer. E nesta aula, tais aprendizagens foram retomadas e sistematizadas, de forma que fechasse este assunto. E para isso a obra literária foi utilizada como exemplo, de forma que os/as estudantes conseguiram formar frases, falar sobre coisas, utilizando esses tempos, ou seja, pensaram nas regras de forma contextualizada.

Portanto, faz-se necessário comentar que este conto, foi mais uma obra escolhida para ser abordada nas aulas, cheia de detalhes e questões a serem observadas, comentada e refletidas, tentamos fazer isso dentro do espaço de tempo que tínhamos, pensando nos objetivos do curso e nas necessidades doas/as estudantes. O livro além de trazer para a cena central os imaginários de crianças e adolescentes, faz sérias críticas ao

sistema, também retrata as belezas, a poesia, a visão de mundo dentre outras coisas bonitas que essas comunidades podem nos oferecer.

D- **Proposta de análise**

Este conto foi trabalhado na última aula de estágio, levando-se em consideração o contexto dos contos deste livro e da própria origem do autor, na aula tinha por objetivo conversar sobre as favelas e periferias no Brasil e na América Latina, de forma que os/as estudantes pudessem falar sobre tais questões em seus países, falassem novamente sobre questões raciais e de desigualdade, assim como havia sido retratado nos textos anteriores. Como pode-se observar este conto nos propõem variadas reflexões, que nos fizeram selecioná-lo para a aula, a começar pelos contextos dos contos de Martins, em que Breno era um desses garotos que residia em uma comunidade e morava em uma casa simples com sua avó, tinha sonhos e observava as coisas a sua volta. Por meio desse aspecto questões já podem ser exploradas em uma aula de PLA, assim como foi feito no encontro síncrono, onde alguns debates acerca das periferias e favelas do Brasil foram mobilizados, estabelecendo comparações sobre como eram estes tipos de moradia nos países dos/as participantes, se haviam moradias semelhantes etc.

Outro aspecto importante do conto é o fato de o personagem contar seus pensamentos e narrar as cenas que se passam através da janela da cozinha de sua casa, para isso ele faz movimentos linguísticos que se repetem, como falar de algo que aconteceu no passado, fazendo referência ao presente. E ao longo das aulas já haviam sido estudados os pretéritos, de forma que ajudaria os/as estudantes a compreenderem as passagens de tempo, do passado para o presente. E além desta passagem de tempo ser notória ao longo do conto, o personagem também fazia descrições do cenário onde grande parte da história se passava, que era a cozinha, contribuindo para que os/as estudantes observassem como descrever um ambiente.

Além de auxiliar na compreensão dos tempos verbais mencionados e na descrição de cenários, o conto também foi importante ao propor aos/às estudantes que tentassem entender por que a frase “ninguém nasce borboleta”, é dita de forma repetida. Pois mesmo sem perguntar, eles/elas foram levantando hipóteses de qual seria o sentido desta frase. **O/a estudante 6 por exemplo, diz que: “[...] é como que ninguém nasce aprendido, algo assim né”,** e em seguida fala de sua própria vida, das experiências que já passou para chegar onde chegou etc., assim como uma lagarta que se transforma em borboleta. E ao longo da aula outros/as estudantes também comentam esta frase, falam de

suas vidas, de suas experiências, de suas transformações, dentre outras mudanças.

Faz-se importante mencionar que mais uma vez foi trabalhado um texto que faz descrição de lugares, de pessoas, animais etc., pois a obra *Eloísa e os bichos* (2013), também faz isso e também é narrada em 1ª pessoa, no caso pela Eloísa, e ambos falam de experiências, Breno fala através da perspectiva de dentro de casa e Eloísa de fora. As duas obras abordam a questão da liberdade, no conto Breno afirma querer voar como uma borboleta, mas recordar-se que sua avó lhe disse que pessoas não voam, por isso ele deseja voar de outra forma. O conto possui como pano de fundo temáticas importantes e necessárias acerca da vida de meninos e meninas que vivem em periferias e favelas do Brasil, e assim como a temática (o mundo anda tão complicado), dialoga com as várias e latentes desigualdades enfrentadas pela nação brasileira.

Tabela 1 – Síntese do planejamento das aulas

Obras	**Tema da**	**Gêneros Literários**	**Tipos de narração**	**Tema Gerador**	**Temas das conversas**
Eloísa e os bichos	O ônibus	Livro ilustrado (ficcional)	1ª. pessoa	migração	Experiência migratória narrada pela criança
Quarto de despejo – Diário de uma favelada	Saudosa maloca	Diário	1ª. pessoa	Protagonismo/ autoria feminina e marginalizada	Desigualdades vivenciadas em seu país e no país de destino e condições da escritora mulher negra
Inabalável	O mundo anda tão complicado	Autobiografia	1ª. pessoa	Vida ativista (gênero, raça, meio ambiente)	Falar e escrever (relatar) sobre trajetória de vida
Elza	O mundo anda tão complicado	Biografia	3ª. pessoa	Descrever e narrar a vida de outra pessoa (gênero e raça)	Falar sobre a vida de outra pessoa e diferenciar de uma autobiografia
O Caso da borboleta	A casa é sua	Conto	1ª. pessoa	Transformações	Lembranças da infância de um menino de comunidade.

Tabela 2 – Respostas de leitura e interações orais

Categorias de síntese	Respostas

Compreensão da narrativa	“Se ela tinha problemas em casa, na rua, ela chegava nesse quarto e se esquecia de tudo aquilo que era ruim para a sua vida”. (estudante 6) “Ela comenta como vivem e como es verdadeiramente viver em uma favela, é por isso que ela disse que ela espera que o Gobierno pueda cambiar alguma coisa y como somar. Es como muito importante por otras personas que não sabem verdadeiramente a realidade. É como si ellos están vivenciando nas favelas...” (estudante 5) a estudante 7 disse que compreende que o Breno se compara com a borboleta, quando ela cai no óleo, como se entendesse o que ela sentiu
Relação de identificação	“Eu acho interessante o jeito que você está tentando de um jeito ou de outro colocar nois na história da Eloísa”[7]. (estudante 3) “a história de quase todos que estão aqui na aula, que de um jeito ou de outro tuvo que deixar su país, chegar em outro lugar [...] então acho interessante a forma didática que você está usando para fazer entender de nois como foi nossa primeira chegada nesse país, nessa cidade e como tem sido nos evoluir aqui”. (estudante 3) “[...] é como que ninguém nasce aprendido, algo assim né” (estudante 7)
Ampliação de repertório (linguístico e cultural)	Além de trabalhar às mudanças de tempos verbais que ocorrem durante a leitura do conto, pois em vários momentos passa-se do passado ao presente ou do presente ao passado, de modo que os/as alunos/as pudessem observar as estruturas, os marcadores de tempo, o contexto etc.
Experiências de leitura e escrita	“existe o diário de vida que pessoas desde muy jovem escreve o diário” (estudante 1) “expressar de variadas formas, além do diário, como através de uma música, de um desenho, de uma poesia como ele/ela gosta etc” (estudante 4). “ter lido obras do Paulo Coelho, já ter assistido filmes na Netflix” (estudante 6)

Considerações Finais

Ao pensar em aulas de Português como língua adicional e de acolhimento, que utilizem a Literatura leva-se em consideração que ela pode ser uma ferramenta que

[7] As falas dos/as estudantes puderam ser anotadas através das gravações das aulas, uma vez que ocorreram de forma online, e foram gravadas para que posteriormente pudessem ser assistidas e tirar notas de momento e falas importantes para a pesquisa.

ativa a imaginação, desperta sentimentos, aguça a curiosidade e estimula a vontade dos/as estudantes de perguntar, expor suas opiniões, sensações etc., possibilitado o trabalho da oralidade em situação de uso. Com este objetivo, as aulas de estágio 3 para o curso Línguas & Culturas para a integração foram planejadas para que a Literatura atravessasse a vida dos/as estudantes, de maneira que mediasse o conhecimento, colaborasse na aprendizagem linguística e cultural, além de auxiliar no acolhimento deles e delas neste novo país que passaram a residir.

Para tanto, levamos em consideração o formato do curso, online, e organizamos as aulas síncronas e assíncronas, dentro das plataformas Google Classroom, o Google Meet e o WhatsApp. Com isso as aulas assíncronas eram postadas semanalmente no Google Classroom, com uma prévia ou até mesmo o texto todo que seria trabalhado durante a semana e no encontro síncrono, atividades, em algumas semanas textos teóricos ou mais sistemáticos, para auxiliar na aprendizagem de algum conteúdo linguístico, dentre outros tópicos. Como as aulas eram postadas nesta plataforma, elaboramos questionários, colocamos vídeos e/ou músicas no material, dentre outros recursos que podiam ser exploradas para que as aulas ficassem interessante e compreensíveis. Para os encontros síncronos nos reuníamos uma vez por semana, através da plataforma Googl Meet, todas às sextas-feiras, dás 19:00 às 20:30, às vezes o encontro se estendia mais um pouco. Nestes encontros eram propostas atividades de introdução do tema a ser trabalhado e da obra escolhida, em alguns encontros líamos de forma coletiva o texto, ou escutamos sua leitura, os/as estudantes faziam atividades mais práticas, que podiam ser compartilhadas com todos/as e explorávamos mais conteúdos expositivos, levando-se em consideração uma aula mais produtiva para um encontro online. E o WhatsApp era utilizado para envio dos links das aulas, link de vídeos e músicas e para que os/as alunos/as pudessem tirar suas dúvidas quando fosse necessário e interagirem entre eles.

As obras literárias foram escolhidas pensando nas possíveis identificações e nos temas geradores de pensamentos críticos e emancipadores, pelos quais os/as participantes pudessem fazer como Sarah comenta em seu livro *Gentes y cuentos* (2011), identificar um mundo conhecido em um relato até então desconhecido, ou pouco conhecido. Entrando em contato com diferentes vozes, perspectivas de vida, culturas etc., os quais podem coexistir no interior de um texto, de um parágrafo, de uma linha e de uma palavra (p. 40).

Hirschman, assim como em nosso trabalho, compreende que, muitas

vezes, nos deparamos com a ideia de que a Literatura é algo sofisticado, com uma linguagem culta e, por vezes, inacessível aos menos escolarizados. Nesta concepção, a literatura é entendida como um campo/espaço/meio que apenas pode ser acessado por pessoas que consigam compreender suas qualidades estéticas e complexas, de modo que tenham níveis altos de escolarização.

Ao longo das aulas de PLA para imigrantes e refugiados, porém, essas concepções foram colocadas à prova, pois trabalhamos com diferentes textos literários, como um livro ilustrado, um diário, uma autobiografia, uma biografia e um conto, além de outros tipos de outras expressões artísticas (fotografia, música etc), e os/as estudantes conseguiram compreender e se apropriar dos sentidos e dos ensinamentos propostos através de tais obras, além de ler literatura em língua portuguesa. Ademais de romper com tais paradigmas, a utilização dos objetos estéticos contribuiu para que os/as próprios/as alunos/as descontruíssem a ideia de que não podem ou não possuem conhecimento suficiente para acessar a Literatura e passassem a confiar mais em si mesmos.

Fillola (1993) orienta que cabe aos/as professores/as escolherem quais obras são mais significativas para os/as discentes, assim como fizemos ao longo do projeto, buscando textos geradores que tratassem de temas comuns à vida dos/as estudantes como a migração, as desigualdades sociais, de gênero, raça etc. Por meio dos textos trabalhados nas aulas, que temas geradores foram discutidos, assim como propõe Freire, a partir da abertura para a construção de ideias, de interpretações, etc., pelas quais os/as estudantes se sentiram instigados a responder as perguntas, a fazer comentários, a relatar experiências, a tirar dúvidas, a buscar formas de se expressar e a transmitir a mensagem que desejam, dentre outros movimentos muito importantes para que ocorresse uma aprendizagem e acolhimento crítico. As ações motivadas pelo debato propiciaram o exercício da oralidade em situação real de uso, isto é, aquela possível conversa realizada depois da fruição, apreciação de uma expressão artística. Durante a elaboração das aulas estes aspectos foram norteadores, pois desejava propor ao/as estudantes experiências diferentes com a Literatura, de forma que ela se tornasse acessível, possível e promotora de reflexão.

Ainda sobre a Literatura, pode-se complementar que ela pode ser uma ferramenta importante e potente para a mediação das relações humanas em contextos adversos, de forma que haja intervenções nas relações dessas pessoas que estão na condição de migração e refúgio, tanto entre elas, como entre elas e o restante das pessoas que residem o país para o qual elas se mudaram. Além da literatura promover essas

intervenções, ela também pode reestruturar a vida dos leitores, de modo que eles/as dominem suas realidades e tornem-se sujeitos, como afirma Freire, para evidenciar as respostas dos/as estudantes, elaboramos quatro categorias de análise, são elas: compreensão da narrativa, relação de identificação, ampliação de repertório linguístico e cultural e experiências de leitura e escrita.

Observamos, então, que as aulas de Português tanto de língua materna como de língua adicional distanciam-se do uso da Literatura como pretexto para o ensino de gramática ou curiosidade cultural, mas, sobretudo, afirma-se como uma fonte de criatividade, possibilitando o exercício da habilidade oral, já que quando lemos temos vontade de contar para o outro nossas percepções e surpresas.

REFERÊNCIAS

BUITRAGO, Jairo; YOCKTENG, Rafael. **Eloísa y los bichos**. Babel Libros, 2009.

BALTHAZAR, Luciana Lanhi. Desenvolvimento da produção oral em língua italiana: Perspectivas teóricas e atividades práticas. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 17, n. 2, p. 315-333, 2014.

BALTHAZAR, Luciana Lanhi et al. Um olhar investigativo sobre as atividades orais de livros didáticos destinados a iniciantes da língua italiana. 2009.

CAMARGO, Zeca. **Elza**. Leya, 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Remate de males**, 1999.

CANDIDO, Antonio et al. Literatura e sociedade. 2006.

COUTO, Caroline; HILLESHEIM, Betina. O REFUGIADO E A LITERATURA INFANTIL: PERSONAGENS DA CRISE HUMANITÁRIA. **Jornada Acadêmica do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisc**, v. 1, n. 1, 2019.

DE ARAÚJO, Denise Lino. O que é (e como faz) sequência didática?. **Entrepalavras**, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

DE LA LLANA FERNÁNDEZ, Natalia González. Emigración e identidad en el libro álbum" Eloísa y los bichos" de Jairo Buitrago y Rafael Yockteng. Tropelías: Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada, n. 29, p. 418-434, 2018.

DOS SANTOS VELHO, Francianne; SCHORGHOFER-QUEIROZ, Valéria. O ensino de oralidade a alunos intermediários de Português como Língua Adicional: uma proposta de sequência didática. **BELT-Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 10, n. 1, p. e33108-e33108, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido**. 1968.

GOLGHER, André Braz et al. Fundamentos da migração. **Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar**, 2004.

GEOVANI, Martins. **O sol na cabeça**. Companhia das Letras: 2018.

HERRERA, Guillermo. “Gente y cuentos...”: el desafío de integrar lectores. 2014.

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

DE JESUS, Carolina Maria; DANTAS, Audálio; TEIXEIRA, Alberto. **Quarto de despejo:**

diário de uma favelada. Livraria F. Alves, 1960.

MAATHAI, Wangari. **Inabalável**. Nova Fronteira S.A. 2006

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Aspectos da oralidade descuidados, mas relevantes para o ensino de português como segunda língua. **Contribuições para a didáctica do português língua estrangeira**, p. 15-39, 2003.

MENDOZA FILLOLA, Antonio. Literatura, cultura, intercultura. Reflexiones didácticas para la enseñanza de español lengua extranjera. 1993.

MITSUUCHI, Jéssica Tomiko Araújo. Contextos, reflexões e análises: Carolina Maria de Jesus e o Quarto de Despejo. **Revista Vernáculo**, n. 41, 2018.

PEREIRA, Silvana Dias Cardoso; DA SILVA PEREIRA, David. EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA LITERATURA INFANTIL: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE LIVROS INFANTIS QUE ABORDAM A TEMÁTICA EM DIFERENTES PERSPECTIVAS. Linha Mestra, v. 10, n. 30, p. 1000-1004, 2016.
PETIT, Michèle. El derecho a la metáfora. **Signo y seña**, n. 19, p. 131-143, 2008.

PETIT, Michèle; SEGOVIA, Rafael; SÁNCHEZ, DIANA LUZ TRA. Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura. 2018.

SCHNEUWLY, Bernard. **Palavra e ficcionalização: un caminho para o ensino da linguagem oral**. 2004.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. **Alea: estudos neolatinos**, v. 10, p. 85-97, 2008.

ZILBERMAN, Regina. A estética de recepção e o acolhimento brasileiro. **MOARA–Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Letras ISSN: 0104-0944**, v. 2, n. 12, p. 07-17, 2016.