

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

LAÍS ESPINDULA BREDA

**O PROCESSO COLABORATIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS
E ESCRITOS: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
NÃO-MATERNA**

VITÓRIA

2022

LAÍS ESPINDULA BREDA

**O PROCESSO COLABORATIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS
E ESCRITOS: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA
NÃO-MATERNA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos Linguísticos, na linha de Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Janayna Bertollo Cozer Casotti

VITÓRIA

2022

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

E77p Espindula Breda, Laís, 1993-
O processo colaborativo de produção de textos orais e escritos : reflexões sobre a interação no ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna / Laís Espindula Breda. - 2022. 177 f. : il.

Orientadora: Janayna Bertollo Cozer Casotti.
Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Linguística Aplicada. 2. Ensino-aprendizagem de línguas. 3. Português Língua Não-Materna. 4. Letramentos. 5. Dialogismo. 6. Interação. I. Bertollo Cozer Casotti, Janayna. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 80

LAÍS ESPINDULA

**“O PROCESSO COLABORATIVO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS
ORAIS E ESCRITOS: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO NO
ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-
MATERNA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 26 de agosto de 2022.

Comissão Examinadora:

Profa. Dra. Janayna Bertollo Cozer Casotti (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão Examinadora

Profa. Dra. Claudia Jotto Kawachi Furlan (UFES)
Examinadora Interna

Prof. Dr. Etelvo Ramos Filho (IFES)
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI - SIAPE 1486195
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 26/08/2022 às 16:05

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/549840?tipoArquivo=O>




UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
CLAUDIA JOTTO KAWACHI FURLAN - SIAPE 1503227
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 26/08/2022 às 16:42

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/549897?tipoArquivo=O>

 Documento assinado digitalmente
ETELVO RAMOS FILHO
Data: 26/08/2022 18:35:38-0300
Verifique em <https://verificador.iti.br>

AGRADECIMENTOS

Ao final desta significativa etapa, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta conquista fosse possível:

A Deus, em primeiro lugar, que me sustentou e me fortaleceu diante de todas as adversidades. A Ele, toda honra e glória, para sempre!

A minha família: meus pais, Joilson e Cláucia, meus irmãos, Leonardo e Lavínia, e meu esposo, Diogo, por serem sinônimo de amor, cuidado e apoio e por proporcionarem um alívio cômico aos meus dias, me mostrando que é possível sorrir até nos momentos de aflição. Essa conquista também é de vocês!

À professora Janayna Bertollo Cozer Casotti, minha querida orientadora, a quem chamo carinhosamente de mãe-acadêmica, por todos os diálogos e ensinamentos. Esta pesquisa é fruto de muitas trocas e de uma parceria que já dura vários anos.

Ao professor Santinho Ferreira de Souza, por ceder o espaço de suas aulas para que minha pesquisa pudesse ser realizada, por me acolher no GTPbLE e pelas valiosas contribuições enquanto avaliador em minha qualificação. Também, aos colegas do GT, pelos diálogos enriquecedores, e aos estudantes estrangeiros, por aceitarem, de livre e espontânea vontade, contribuir como participantes. Sem vocês não haveria pesquisa!

A minha estimada banca, composta pelos professores Claudia Jotto Kawachi Furlan (presente também na banca de qualificação) e Etelvo Ramos Filho, pela generosidade em aceitar nosso convite para avaliar este trabalho, pela leitura pormenorizada e pelas contribuições ao seu desenvolvimento mediante comentários tão profícuos e gentis.

Aos professores do PPGEL, pelo esforço, afeto e pela dedicação com que conduziram cada uma das disciplinas, amenizando, assim, o impacto da Pandemia. Em especial, aos professores Luciano Novaes Vidon e Pedro Henrique Witches, por suas maravilhosas sugestões durante o Colóquio de Estudos Linguísticos, as quais contribuíram para o modo como essa pesquisa se delineou.

À CAPES, pelo financiamento a essa pesquisa, e à UFES, pela infraestrutura fornecida. O apoio dessas importantes instituições foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho investiga como ocorre, no contexto de parceria entre o projeto de extensão *Releitores-Ufes* e o curso de extensão *Português do Brasil - Pré-PEC G*, o processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna por meio da produção de textos orais e escritos. Objetiva-se compreender o papel da interação entre os estudantes estrangeiros e os demais participantes dos projetos (alunas em formação inicial, professores coordenadores e pesquisadora) na construção dos sentidos dos textos e suas contribuições na formação linguístico-discursiva dos envolvidos, a partir das reflexões realizadas colaborativamente. Fundamentado teoricamente nos estudos dos letramentos e no dialogismo bakhtiniano, justifica-se pela necessidade de verificar as implicações dessas abordagens no ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna. Propõe-se pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico e interpretativista, pautando-se na observação (participante) das aulas e dos atendimentos de revisão, na análise dos textos iniciais e finais (com ênfase no processo de revisão e reescrita), nos relatos dos sujeitos participantes por meio de respostas a questionário e em diário de bordo produzido pela pesquisadora. Como resultado, é possível compreender o modo pelo qual os sujeitos envolvidos no processo interativo de ensino-aprendizagem de língua o percebem e em que medida, por meio das práticas letradas conjuntas possibilitadas pela Universidade, são reconhecidos os impactos tanto das aulas dialogadas como do trabalho colaborativo de revisão e reescrita dos textos em sua formação linguístico-discursiva. Além disso, evidencia-se a relevância de práticas como as que tornam possível a realização desta pesquisa, por considerarem as especificidades dessa área que requer um olhar diferenciado daquele voltado ao ensino-aprendizagem de língua materna.

Palavras-chave: interação; letramentos; dialogismo; português língua não-materna; leitura e produção de textos.

ABSTRACT

This paper investigates how the teaching-learning process of Portuguese Non-Native Language through the production of oral and written texts occurs, in the context of a partnership between the extension project *Releitores-Ufes* and the extension course *Português do Brasil - Pré-PEC G*. The objective is to understand the role of interaction between students in initial training (monitors), foreign students and other project participants (coordinating teachers and researcher) in the construction of the meanings of the texts and their contributions in the linguistic-discursive formation of those involved, from the collaborative reflections. Theoretically based on the studies of literacies and Bakhtinian dialogism, it is justified by the need to verify the implications of these approaches in the teaching-learning of Portuguese Non-Native Language. It is proposed a qualitative research, of ethnographic and interpretive character, based on the observation (participant) of classes and review services, in the analysis of the initial and final texts (with emphasis on the review and rewriting process), in the reports of the participants through responses to questionnaire and in a field diary produced by the researcher. As a result, it is possible to understand how the subjects involved in the interactive process of teaching-learning a language perceive it and to what extent, through the joint collaborative practices of literacy made possible by the University, the impacts of both the dialogued classes and the collaborative work of reviewing and rewriting the texts in their linguistic-discursive formation are recognized. In addition, the relevance of practices such as those that make it possible to carry out this research is evidenced, considering the specificities of this area that requires a different look at that focused on first language teaching-learning.

Keywords: interaction; literacies; dialogism; portuguese non-native language; reading and production of texts.

LISTA DE SIGLAS

Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

GTPbLE - Grupo de Trabalho Português do Brasil, Língua Estrangeira

LA - Linguística Aplicada

NLS - Novos Estudos dos Letramentos

PL - Políticas Linguísticas

PLE - Português Língua Estrangeira

PLNM - Português Língua Não-Materna

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1 - Estrutura da parte escrita do exame Celpe-Bras	62
Quadro 2 - Etapas da interação face a face do exame Celpe-Bras	63
Quadro 3 - Levantamento de gêneros abordados edições 2009/1 a 2020	90
Gráfico 1 - Sobre o contato dos alunos com o português antes do Pré-PEC G	59
Gráfico 2 - Sobre nível de esforço e participação	119
Gráfico 3 - Sobre nível de aprendizado	120
Tabela 1 - Temas dos resumos apresentados	78
Tabela 2 - Relatos dos estudantes estrangeiros parte 1	124
Tabela 3 - Relatos dos estudantes estrangeiros parte 2	128

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Enunciado da Tarefa 2 edição de 1998	88
Figura 2 - Enunciado da Tarefa 1	92
Figura 3 - Enunciado da Tarefa 2	106
Figura 4 - Enunciado da Tarefa 3	110
Figura 5 - Enunciado da Tarefa 4	112
Figura 6 - Respostas ao questionário (apêndice B)	121
Figura 7 - Respostas ao questionário (apêndice B)	122

SUMÁRIO

	ANTECEDENTES DA PESQUISA	10
1	INTRODUÇÃO	13
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS.....	22
2.2	DIALOGISMO BAKHTINIANO.....	28
2.2.1	Interação verbal	33
2.2.2	Produção textual: revisão e reescrita	38
3	PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL E A UFES	42
3.1	POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO	42
3.2	PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO.....	48
4	METODOLOGIA	51
4.1	NATUREZA DA PESQUISA	51
4.2	CONTEXTO DE PESQUISA	54
4.2.1	Parceria entre o curso de extensão <i>Português do Brasil - Pré-PEC G 2021</i> e o projeto de extensão <i>Releitores</i>	54
4.2.2	Participantes da pesquisa	57
4.2.3	O Celpe-Bras	60
4.3	GERAÇÃO DE DADOS	63
5	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
5.1	INTERAÇÃO	68

5.1.1 Português do Brasil - Pré-Pec G 2021: as aulas dialogadas de língua portuguesa.....	69
5.1.2 Atendimentos de revisão e reescrita no <i>Releitores</i> : o processo colaborativo de produção textual.....	84
5.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES: RELATOS E EXPERIÊNCIAS	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	137
APÊNDICES	146
APÊNDICE A TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	146
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS.....	150
ANEXOS	153
ANEXO 1 PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA	153
ANEXO 2 RELATÓRIO PROJETO DE EXTENSÃO <i>RELEITORES</i>	156
ANEXO 3 PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO <i>PORTUGUÊS DO BRASIL PRÉ-PEC G 2021</i>	165

ANTECEDENTES DA PESQUISA

Em primeiro lugar, gostaria de compartilhar alguns detalhes acerca de minha trajetória e minhas motivações que, certamente, são pertinentes ao entendimento do estudo proposto. Entendo ser impraticável separar o pesquisador do que está sendo pesquisado, pois todos os aspectos contextuais influenciam e atuam sobre os dados gerados. Assim, não há possibilidade de entender o pesquisador como um observador passivo, que analisa objetivamente, sem que suas ideologias e vivências impactem o modo como enxerga e descreve seu objeto de estudo. Posto isso, farei uma breve explanação sobre minha trajetória acadêmica, a fim de me situar enquanto parte integrante desta pesquisa.

Mudei-me para a capital do Espírito Santo em 2012, em busca da tão almejada formação acadêmica na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Até então, havia passado toda a infância e adolescência em Domingos Martins, mais precisamente em Pedra Branca, interior do município capixaba. Tive o privilégio de estudar em escolas públicas e ser ensinada por professoras que despertaram em mim o amor pelo ato de ler e de escrever. Essa semente plantada no transcorrer do ensino básico produziu frutos que ainda hoje venho colhendo. Formei-me em Pedagogia no ensino privado e, concomitantemente, cursei Letras Português no ensino público federal. Enquanto me graduava, envolvi-me com projeto de extensão, iniciação científica, grupo de pesquisa, estágio remunerado e residência pedagógica. Todas essas práticas, em conjunto, contribuíram significativamente para a minha formação enquanto professora, pesquisadora e cidadã e influenciaram o modo como compreendo o mundo à minha volta e a ele atribuo significado.

Os caminhos que começaram a ser trilhados no ensino fundamental, realizado em Domingos Martins, aos poucos foram convergindo para um dos meus objetivos de vida: a realização do mestrado. Assim, após ter tido a primeira experiência como professora formada, inscrevi-me no processo seletivo e, felizmente, logrei aprovação. Convém mencionar que esta pesquisa não corresponde ao projeto com o qual fui aprovada. Anteriormente minha proposta era no âmbito do ensino de língua materna, no entanto, por força da Pandemia (Covid-19), fui compelida a mudar os rumos de minha pesquisa. No início, senti-me

aflita, pois precisaria escrever um novo projeto em tempo recorde. Além disso, seria necessário o aprofundamento teórico em estudos sobre ensino de língua não-materna, áreas pouco conhecidas por mim, a princípio.

Como mencionado anteriormente, a mudança de projeto aconteceu devido ao advento da Pandemia de Covid-19 que deflagrou-se no Brasil em março de 2020 e afetou imensamente a sociedade. Em todas as esferas da vida humana, puderam ser notados os estragos desse período obscuro. Foram inúmeras vidas ceifadas, sonhos interrompidos e planos adiados. Na pós-graduação, não foi diferente: os projetos tiveram de ser adaptados, modificados, substituídos, a fim de que se pudesse realizar a pesquisa.

O cenário de pandemia, nunca antes vivenciado por mim e por grande parte dos que me cercam, por algum tempo, deixou-me inerte. Contudo, devido às incertezas e à falta de previsibilidade da retomada das aulas presenciais, precisei recalcular minha rota e traçar um novo caminho. Desse modo, em diálogo com minha orientadora, pensamos em possibilidades para que a pesquisa pudesse ocorrer remotamente, o que resultou no projeto que hoje assume a forma de dissertação. A partir da imersão em projetos extensionistas da UFES, foi possível dar continuidade a esta pesquisa, que transformou e fortaleceu meu olhar para as especificidades do ensino de língua não-materna.

Apesar de meu parco conhecimento nesse campo, a oportunidade surgida em meio ao caos me deixou entusiasmada em aprofundar meus estudos acerca do ensino de português para estudantes estrangeiros. O universo do ensino de línguas, em geral, sempre me fascinou - muito antes de pensar em cursar licenciatura. Quando criança, gostava de ouvir e cantar músicas estrangeiras e de tentar escrevê-las, a partir do que eu escutava. Além disso, sempre gostei de interagir com estrangeiros, aprender sobre sua língua e cultura, e ouvi-los falar sobre as diferenças e similaridades entre nossos países. Considero extremamente enriquecedor o contato com outras culturas e outros modos de enxergar o mundo.

No entanto, ainda não havia me aventurado na área, pois, em minha formação inicial, pouco contato tive com o ensino de língua não-materna. Na graduação em Letras da UFES, ainda hoje, há uma única disciplina, optativa, de Português língua estrangeira. Essa disciplina isolada, todavia, foi de grande

relevância em meu processo de ensino-aprendizagem. Também considero significativo na produção do projeto que norteou esta pesquisa o contato que tive com estrangeiros, no decorrer de minha atuação como monitora voluntária no projeto *Releitores*. Os conhecimentos adquiridos na referida disciplina e nos atendimentos que realizei enquanto releitora tornaram-se, assim, o ponto de partida para o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Hoje, sinto-me realizada por ter participado das interações propiciadas pela parceria entre os projetos e por poder divulgar os resultados desta pesquisa, com vistas à visibilidade de iniciativas de tamanha relevância para a comunidade.

1 INTRODUÇÃO

O ensino de línguas, cada vez mais, precisa ser repensado de modo a acompanhar todas as transformações sociais. Não convém mais, diante dos inúmeros avanços sociais e tecnológicos ocorridos nas últimas décadas, insistirmos em aliar nossas práticas a concepções arcaicas, as quais, em grande parte, propõem um ensino desconexo à realidade. Alicerçados na concepção de linguagem como uma forma de interação, entendemos que a língua só existe como produto da interlocução entre o “eu e o outro” (GERALDI, 2011). Nessa perspectiva, é essencial o planejamento de aulas com foco nas situações de uso da língua, propondo, dessa maneira, um ensino que tem como “ponto de partida, de reflexão e de chegada” (GERALDI, 2021, p. 12) a cultura da língua a ser aprendida.

Repensar o ensino não significa a exclusão de conteúdos gramaticais, todavia, é indispensável que sua abordagem seja devidamente contextualizada, para atender às necessidades que emergem na contemporaneidade. Em se tratando do ensino de língua portuguesa para estrangeiros, há ainda mais especificidades a serem consideradas dadas as diferenças culturais. Essas podem tornar-se um “obstáculo” quando o processo de ensino-aprendizagem é pautado em uma concepção tradicional, enfatizando apenas o ensino de gramática e preterindo questões fundamentais a uma aprendizagem significativa de língua.

Além disso, faz-se necessário considerar os aspectos identitários e interculturais que perpassam o ensino de língua não-materna. Antunes ressalta que “ninguém fala, ouve, lê ou escreve sem gramática, é claro; mas *a gramática sozinha é absolutamente insuficiente*” (ANTUNES, 2007, p. 55, grifo do autor). A autora afirma ainda que, para a interação verbal ocorrer, há outros requisitos, como “o conhecimento do real ou do mundo; o conhecimento das normas de textualização; e conhecimento das normas sociais de uso da língua” (ANTUNES, 2007, p. 55), daí depreende-se que a gramática, simplesmente, não abarca todos os elementos necessários à proficiência em uma língua.

Na realidade, aprender apenas a gramática de uma língua, decorando suas regras e exceções, não garante ao estudante o êxito na comunicação, em situações concretas de uso da língua. Pelo contrário, muitos até conseguem entender o

funcionamento da língua, todavia, quando têm de usá-la em situações reais, sentem grande dificuldade de interagir de forma fluente, pois, em sala de aula, aprenderam uma língua descontextualizada e “defasada”, com ênfase em expressões que já estão fora de uso pelos falantes nativos.

Ante o exposto, defendemos, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly, que:

[...] criar contextos precisos, efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados: é isso que permitirá aos alunos apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas (DOLZ et al., 2011, p. 82).

Uma proposta profícua, em consonância com a teoria bakhtiniana e com os estudos dos letramentos, é a de conduzir o ensino de línguas por meio da leitura e da produção de textos, de forma indissociável, como práticas que se complementam. Dessa forma, o texto não é utilizado como mero pretexto para o ensino de gramática, mas sim entendido como prática social que ocorre em meio à interação.

Compreendemos, também, que a prática de produção de textos deve ocorrer de modo a permitir sua revisão e sua reescrita como etapas fundamentais, em que o texto é processo, dentro de uma concepção de ‘língua viva’, e não meramente um produto acabado com fim em si mesmo. Conforme apontado em Menegassi (1998, p. 5), consideramos “a revisão e a reescrita como processos pertinentes e contínuos na construção do texto, como etapas necessárias ao sistema de ensino de escrita”. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa se insere na linha de Linguística Aplicada (doravante LA) e integra os estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa em Leitura e Produção de Textos, em consonância com o Grupo de Trabalho Português do Brasil, língua estrangeira - GTPbLE, ambos vinculados à Universidade Federal do Espírito Santo.

A LA, desde seu surgimento, por volta dos anos 1940, tem seu interesse voltado ao ensino de línguas, mais especificamente em desenvolver materiais didáticos, no contexto da Segunda Guerra Mundial, para o ensino de línguas estrangeiras (MOITA LOPES, 2020, p. 11). No decorrer de anos de pesquisa, “[...] aumenta consideravelmente seus tópicos de investigação, assim como o apelo de natureza interdisciplinar para teorizá-los” (MOITA LOPES, 2020, p. 18). Desse modo, busca conhecimentos em outras disciplinas para com elas dialogar e analisar, de

maneira ampla, seus objetos de estudo. Hoje, além de várias outras temáticas relevantes pesquisadas por estudiosos da LA, há também diversos estudos sobre ensino-aprendizagem de línguas, para além da produção de materiais didáticos. No entanto, consoante Scaramucci e Bizon (2020),

[...] apesar dos importantes desenvolvimentos registrados nas últimas décadas, ainda é necessário continuar avançando, tanto na consolidação de uma agenda de pesquisa plural e comprometida com problemas sociais em que o português como língua estrangeira/adicional se projeta como questão central (SCARAMUCCI, 2012, 2011, SCHLATTER, 2018, BIZON; DINIZ, 2018; BIZON, 2019), quanto na estruturação de políticas linguísticas mais consistentes, que não sejam facilmente descontinuadas (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 79).

Destarte, o objeto de estudo proposto por esta pesquisa é a interação entre autor e (re)leitor na revisão e reescrita de textos escritos em português por estudantes estrangeiros, em contexto de parceria entre o projeto de extensão *Releitores-Ufes* e o curso de extensão *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021*, ambos integrando o quadro de projetos da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes.¹ Para tal propósito, consideramos o processo de leitura e produção de textos, desde as aulas de língua portuguesa até os atendimentos de revisão, em práticas reais e contextualizadas de letramento.

Reconhecendo a necessidade de consolidar a agenda de pesquisa em português para estrangeiros dentro de uma perspectiva social, buscamos responder às perguntas: o que revelam as interações entre os alunos estrangeiros e os demais participantes do projeto? Como se processa a construção de conhecimentos na prática de revisão e reescrita colaborativa? Como a parceria entre o projeto *Releitores-Ufes* e o curso *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021* contribui para o desenvolvimento de espaço profícuo à prática intercultural, por meio do processo dialógico de leitura e produção dos textos? Com base na perspectiva dialógica de Bakhtin (2011) e nos estudos dos letramentos sociais de Street (2014), investigamos o modo como os sujeitos envolvidos no processo interativo de revisão e reescrita o percebem e em que medida, por meio da prática de letramento em questão, é possível reconhecer os impactos do trabalho colaborativo de revisão e reescrita do texto em sua formação.

¹ O projeto e o curso de extensão mencionados serviram de base para a realização desta pesquisa e, portanto, serão abordados detalhadamente no capítulo de metodologia.

Partimos da premissa de que a interação entre os alunos estrangeiros, advindos de diversas partes do mundo, e os demais participantes, aliada aos diferentes contextos vividos pelos sujeitos imbuídos no processo, influencia, de algum modo, a aprendizagem da língua portuguesa. Ao olhar para o próprio texto, a partir dos comentários do outro, provavelmente o autor refletirá sobre sua escrita, sobre a língua que está aprendendo, sobre aspectos de sua língua materna e, nesse processo reflexivo, ampliará seus conhecimentos na interação com sua própria cultura e com a cultura do outro, impactando positivamente em seu processo de aprendizagem do português. Contudo, apenas durante o processo foi possível gerar dados contundentes que pudessem confirmar ou refutar essa premissa.

A escolha do objeto de pesquisa justifica-se pela relevância dos estudos de PLNM², devido à crescente demanda advinda da globalização, na qual, conforme Kumaravadivelu (2006, p. 131), as distâncias espacial e temporal estão diminuindo e as fronteiras, desaparecendo. Ainda há também, segundo Scaramucci e Bizon (2020, p. 79), “um maior interesse pelo português no mundo”. As autoras acrescentam:

À parte os períodos cíclicos de instabilidade política e econômica vividos pelo Brasil, sua potencialidade econômica, bem como políticas de línguas e de internacionalização promovidas por diferentes instâncias - Estado brasileiro, universidades e empresas - têm contribuído para a projeção e transnacionalização (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2012) da língua portuguesa. [...] também às mudanças geopolíticas e ao avanço tecnológico presenciados nas últimas décadas. Tal combinação tem feito emergir inúmeras questões e demandas, ampliando a agenda de pesquisa e trazendo maior complexidade às reflexões para a área (SCARAMUCCI; BIZON, 2020, p. 79).

Esta pesquisa insere-se nos Estudos Linguísticos, mais precisamente, no que concerne aos estudos de letramentos, ensino de português para estrangeiros, leitura e produção de textos, e dialoga com a Antropologia, devido ao caráter etnográfico, e com os estudos dialógicos de Bakhtin (2011). Pautados na concepção de língua como evento social que ocorre em meio à interação, compreendemos que a leitura e a produção de textos devem ser vistas como práticas indissociáveis, que se efetivam em meio à interação e em situações concretas de comunicação. Além disso, defendemos o ensino de língua portuguesa na perspectiva dos gêneros de Bakhtin

² A sigla utilizada refere-se à terminologia de ensino de línguas: Português Língua Não-Materna. Dentre as várias nomenclaturas existentes, optamos pela acima mencionada, visto que é um termo abrangente.

(2011, p. 261), para o qual “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”. Nessa concepção, reafirmada por Geraldi (2006, p. 41), “a linguagem é vista como um lugar de interação humana” e “como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos”.

Ademais, partimos da concepção de letramento, conforme o “modelo ideológico” de Street (2014). Do mesmo modo que o teórico, consideramos de grande importância o contexto no que se refere às práticas letradas, sendo pouco proveitoso o ensino que se desvincula do social, excluindo os saberes e os letramentos com os quais os alunos chegam à sala de aula. Entendemos, assim como Geraldi (1997, p. 135), “a produção de textos (orais ou escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua”. Por essa razão, acreditamos ser significativo pesquisar o processo de aprendizagem de PLNM por meio da prática de revisão e reescrita de seus textos; e de grande relevância propor pesquisas, em LA, que se preocupem com o ensino-aprendizagem de línguas, dentro de uma perspectiva dos Novos Estudos do Letramento, com enfoque na interação, no contexto e em práticas letradas reais.

Por meio do processo de revisão e reescrita dos textos escritos em português pelos estudantes estrangeiros, objetivamos compreender o papel da interação entre os alunos estrangeiros atendidos (autores) e os demais participantes dos projetos (monitoras - alunas em formação inicial, professores coordenadores e pesquisadora) na construção dos sentidos do texto e suas contribuições na formação linguístico-discursiva dos envolvidos, a partir das reflexões realizadas colaborativamente sobre o texto revisado.

A partir do objetivo proposto, refletiremos sobre as contribuições da interação entre autor e (re)leitor no processo de revisão e reescrita de textos; compreender como se processa a relação entre autor estrangeiro e (re)leitor nativo na construção dos sentidos do texto, considerando as questões culturais intrínsecas aos sujeitos; analisar como o aluno estrangeiro percebe as sugestões de revisão e como se porta em relação a elas e investigar o processo de construção de conhecimentos que ocorre em meio à interação, buscando refletir sobre como o olhar do outro voltado ao texto pode impactar na formação dos sujeitos.

Como exposto anteriormente, este trabalho está fundamentado na concepção de língua como evento social e “linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução” (GERALDI, 2006, p. 41). Apoiando-nos em teóricos como Street (2014), Bakhtin (2011), Menegassi (1998), Fiad (2013), Bizon (2020), Scaramucci (2020) e em outros que servirão de base no decorrer desta pesquisa, serão abordados os seguintes tópicos: interação, letramentos sociais, ensino de língua portuguesa para estrangeiros e revisão e reescrita de textos; aliando-se à prática em sala de aula e visando a relevantes contribuições para a LA, no que tange ao ensino de PLNM.

Defendemos um ensino de língua alicerçado em “três práticas interligadas: leitura de textos; produção de textos; e análise linguística” (GERALDI, p. 106). Acreditamos que, trabalhando com essas práticas de forma conjunta, o ensino de língua portuguesa torna-se muito mais significativo, uma vez que é “próprio da linguagem seu caráter interlocutivo” (BRITTO, 2004, p. 118). Desse modo, concordamos com Casotti (2013, p. 159) quando, dialogando com Bakhtin, assinala que “[...] é no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados que a linguagem se constitui”. Compreendemos, também, amparados em Antunes, que o:

[...] funcionamento das línguas é uma atividade interativa, entre dois ou mais interlocutores, que se realiza sob a forma de textos orais ou escritos, veiculados em diferentes suportes, com diferentes propósitos comunicativos, e em conformidade com fatores socioculturais e contextuais (ANTUNES, 2007, p.146).

Com base nesse pensamento e na concepção de letramentos, propomos uma pesquisa qualitativa, analisando o processo de ensino-aprendizagem de PLNM em práticas reais e contextualizadas de letramento. Desse modo, refletiremos sobre as experiências de letramento dos alunos com a língua portuguesa, reconhecendo seus conhecimentos prévios, sua cultura e o impacto da interação com professores brasileiros em sua formação linguístico-discursiva. Também procuramos entender de que forma, por meio da leitura e produção de textos, mais especificamente de revisão e reescrita de seus próprios textos, os estudantes são levados a refletir criticamente sobre o que escrevem, contribuindo, assim, com seu aprendizado.

Koch (2018, p. 26), ao refletir sobre modos de conceitualizar texto, aponta que “pode ser concebido como resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que

compreende processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”. Reconhecendo que a interação é elementar no processo de ensino-aprendizagem de línguas, optamos pela teoria dialógica de Bakhtin (2011), visto que seus pressupostos teóricos têm gerado frutíferas discussões nesse âmbito. Nessa teoria, entende-se que a linguagem é uma prática social, que se dá por meio da interação, portanto, é preciso repensar as concepções de língua(gem) que fundamentam o processo de ensino-aprendizagem de línguas, considerando os aspectos sociais e culturais que perpassam as relações. Assim, corroboramos a ideia trazida por Possenti (2006, p.21), de que “para que um projeto de ensino de língua seja bem sucedido, uma condição deve necessariamente ser preenchida, e com urgência: que haja uma concepção clara do que seja uma língua”. Em outras palavras, todo processo de ensino-aprendizagem de línguas precisa ter concepções (de língua/linguagem/sujeito/educação) bem definidas, a fim de que a abordagem de ensino adotada viabilize resultados significativos tanto para aprendizes quanto professores.

Levando-se em consideração as relações sociais e suas influências no processo comunicativo que se realiza por meio de gêneros, entendemos ser necessário explorar diferentes possibilidades para auxiliar o trabalho do professor de língua portuguesa. Os projetos de extensão, especificamente o *Releitores* e o curso *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021*, são práticas que possibilitam ao professor/monitor um ensino de língua contextualizado, abrindo espaço para o conhecimento e as vivências do estudante.

No que se refere à concepção de letramento, amparamo-nos no “modelo ideológico” de Street (2014, p. 9), em que “as práticas letradas são produtos da cultura, da história e dos discursos”, e o letramento, então, é entendido como “prática social”. Portanto, discordamos do “modelo autônomo” de letramento que, segundo o teórico, “vem tentando tratar o letramento como uma variável independente, supostamente desvinculada de seu contexto social” (STREET, 2014, p. 91). Desse modo, tendo em vista que o eixo central desta pesquisa é a interação entre revisores brasileiros e autores estrangeiros, de diversas partes do mundo, respeitando-se as características próprias de seus contextos, elegemos a teoria de letramentos para compor nossa fundamentação. Geraldi (1999, p. 35) afirma que “no

ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”.

Outro fator relevante em adotar tal concepção consiste no seguinte:

Não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas. Essa afirmação fica quase óbvia se pensarmos em como uma criança aprende a falar com os adultos com quem convive e com seus colegas de brinquedo e interação em geral. O domínio de uma língua é o resultado de práticas efetivas, significativas, contextualizadas (POSSENTI, 1999, p. 31).

A relação com o contexto na produção de textos orais ou escritos permite uma aproximação com o *corpus* de pesquisa, uma vez que “a necessidade de contextualizar o saber já pertence ao arcabouço teórico [...] do professor de línguas estrangeiras há algum tempo” (TOSTA, 2004, p. 109). Acreditamos ser necessário que os alunos desenvolvam uma competência cultural, considerando que já não dá para separar a sala de aula do que acontece no mundo (TOSTA, 2004, p. 109). Isso significa dizer que para além do ensino de cunho linguístico-sistêmico, compete também ao professor de línguas a preocupação em abordar o aspecto cultural para o desenvolvimento da competência comunicativa de seus alunos.

Almeida Filho e Moutinho (2018, p. 39) pontuam que “toda língua que desejamos adquirir depois da primeira é sempre a língua de um povo, de uma cultura e de um ou mais países a que vamos associá-la”. Desse modo, não há como desvinculá-la de seu contexto, da sua história e cultura, pois “qualquer tentativa de separar a língua dessas condições consistiria numa abstração simplificadora questionável e pouco esperançosa de bons resultados” (ALMEIDA FILHO; MOUTINHO, 2018, P. 41).

Acerca do ensino contextualizado, pautado na interação entre o texto e seus interlocutores, Antunes (2003, p. 46) afirma que “escrever sem saber para quem é, logo de saída, uma tarefa difícil [...], pois falta a referência do outro, a quem todo texto deve adequar-se”. Cabe pontuar que esse obstáculo é superado quando se propõe o ensino de língua, dentro de uma perspectiva dos letramentos (2014) e do dialogismo (2011), uma vez que, a partir dessas teorias, é ressaltada a importância do outro, com quem terão de interagir, seja na produção dos textos orais, seja na de textos escritos.

Tendo em vista as discussões anteriores, este trabalho será dividido, daqui em diante, da seguinte forma: no capítulo 2, de fundamentação teórica, abordaremos os estudos dos letramentos e o dialogismo bakhtiniano, com ênfase na interação e na prática de produção de textos, sobretudo, relativas às etapas de revisão e de reescrita de textos.

No capítulo 3, apresentaremos dados relacionados aos estudos de português para estrangeiros, subdividindo-o de modo a tratar dos tópicos: políticas linguísticas de promoção internacional do português brasileiro e português como língua não-materna no contexto da Universidade Federal do Espírito Santo.

No capítulo 4, serão explicitados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. Dentre eles, a natureza da pesquisa, o contexto da pesquisa (parceria entre os projetos, participantes da pesquisa e o Celpe-Bras), os métodos de geração de dados e a descrição das categorias de análise.

No capítulo 5, serão apresentados os dados gerados, a fim de analisá-los, com base nas teorias discutidas. Para facilitar a visualização dos resultados, a análise será dividida em dois eixos: a interação, que será subdividida em aulas e atendimentos de revisão, e as percepções dos participantes. Por fim, os resultados serão cotejados, no intuito de evidenciar o modo como todas as categorias se conectam, sobretudo, a partir da interação, que é o eixo central desta pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Diante do que foi discutido inicialmente, optamos por dividir o capítulo de fundamentação teórica em duas partes: a primeira voltada à discussão sobre os estudos dos letramentos, uma das grandes teorias que fundamentam esta pesquisa; e a segunda direcionada aos estudos do Círculo de Bakhtin, mais especificamente o dialogismo e a interação verbal, fundamentais ao entendimento do trabalho proposto.

2.1 OS ESTUDOS DOS LETRAMENTOS

Os estudos dos letramentos têm ganhado grande destaque em pesquisas sob o escopo da LA. O protagonismo da LA, em parte, tem se dado devido à preocupação com problemas de cunho social. Conforme Rajagopalan (2006, p. 159), “uma teoria que considera o social como questão secundária jamais terá êxito num campo de prática que seja, antes de qualquer outra coisa, social”. Dentre essas preocupações, destacamos: quais letramentos estão sendo valorizados no processo de ensino-aprendizagem de línguas em detrimento de outros, julgados como inferiores?

Estudos, como o de Rojo (2009), apontam que, apesar do acesso à educação ter crescido em relação ao século passado, ainda nos deparamos, neste século, com altos índices de reprovação e evasão escolar. Tais dados revelam, conforme afirmado pela autora, a necessidade de repensar as práticas de ensino, no intuito de enfrentar dois problemas: “evitar a exclusão e tornar a experiência na escola um percurso significativo em termos de letramentos e de acesso ao conhecimento e à informação” (2009, p. 23). Isso porque,

[...] um dos papéis importantes da escola [...] no mundo contemporâneo é o de estabelecer a relação, a permeabilidade entre as culturas e letramentos locais/globais dos alunos e a cultura valorizada que nela circula ou pode vir a circular (ROJO, 2009, p. 52).

Diante desse cenário e da relevância para o desenvolvimento de pesquisas sobre ensino-aprendizagem de línguas, vemos a necessidade de traçar um panorama sobre os Novos Estudos do Letramento, os quais apontam para a existência de vários letramentos, como práticas sociais, que ocorrem em contextos variados (STREET, 2014). Portanto, visando a contribuir com as discussões a respeito das práticas de letramentos, abordaremos alguns autores de grande relevância para o desenvolvimento dessa perspectiva.

Diversos teóricos (STREET, 2014; ROJO 2009; KLEIMAN, 1995, 2016; MAGALHÃES, 2012 e outros) têm apontado para o problema de se falar em um letramento único e no singular - concepção ainda muito disseminada entre leigos e especialistas -, e sugerem, ao contrário do conceito já enraizado, “uma consideração mais ampla do letramento como uma prática social e numa perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). Partindo dessa conceitualização, não se falará mais em letramento, como algo individual, mas sim em letramentos, no plural, para englobar todas as práticas sociais que envolvem a leitura e a produção de textos orais e escritos, e que não se resumem às práticas prestigiadas do ambiente escolar. Segundo Terra, “pode-se dizer que as práticas específicas de uso da escrita na escola [...], passam a ser caracterizadas apenas como um tipo particular de letramento – o letramento escolar – em meio a tantos outros tipos de ‘letramentos’” (TERRA, 2013, p. 32).

De acordo com Rojo (2009), em um passado não muito longínquo, os termos alfabetismo e letramento eram por vezes usados como sinônimos, devido aos significados ‘próximos’ que apresentavam – tal equívoco, cometido por muitos pesquisadores, decorreu do fato de que ambos os conceitos têm origem na palavra *literacy* (do inglês). Entretanto, como aponta Rojo, é importante insistir na distinção de tais conceitos, uma vez que

[...] o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrendo contextos sociais diversos* (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), *numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural* (ROJO, 2009, p. 98, grifo nosso).

Assim, podemos depreender que “letramentos” é muito mais amplo e complexo, e não deve ser entendido como sinônimo de alfabetismo, visto que os termos abrangem questões diferentes. Enquanto alfabetismo volta-se ao caráter individual e psicológico da linguagem, a abordagem dos letramentos preocupa-se com a ‘natureza social do letramento’, do letramento “como uma prática ideológica, envolvida em relações de poder e incrustada em significados e práticas culturais específicos” (STREET, 2014, p. 17). Para elucidar o entendimento sobre os estudos dos letramentos, suscitado por Street, é fundamental destacar alguns conceitos, são eles: práticas de letramento e modelos autônomo x ideológico.

Street, entendendo o letramento como uma prática social, sugere o que ele tem chamado de Novos Estudos do Letramento (doravante NLS – *New Literacy Studies*). A abordagem, de vertente sociocultural, representa uma importante mudança motivada pela “rejeição por vários autores da visão dominante do letramento como uma habilidade ‘neutra’, técnica” (STREET, 2014, p. 17). Na perspectiva dos NLS, “as práticas de uso da escrita são consideradas práticas sociais plurais e heterogêneas, vinculadas às estruturas de poder das sociedades” (VIANNA et al., 2016, p. 29). Portanto, não podem ser consideradas neutras, já que estão vinculadas a um contexto e incrustadas em ideologias diversas.

Os NLS fazem parte de uma virada social, responsável por mudar o enfoque de pesquisas sobre a língua, que até então estavam centradas, essencialmente, na escrita dos indivíduos e em seus aspectos cognitivos, “para a interação e para a prática social” (GEE, 2000, apud VIANNA et al., 2016, p. 30). Nessa nova vertente, importa perceber como os sujeitos atribuem significados às práticas letradas de que participam e como constroem esses significados, e não como a aquisição do letramento poderia impactar em suas habilidades cognitivas.

Street, ao reconhecer a influência do contexto social nas práticas letradas e a impossibilidade de desvencilhar a oralidade da escrita, ressalta que

[...] a relação entre língua escrita e língua oral difere segundo o contexto - não existe nenhuma explicação universal sobre o “oral” e o “escrito”. As condições sociais e materiais afetam (se é que não determinam) a significação de uma dada forma de comunicação, e é inadequado (senão impossível) deduzir do mero canal quais serão os processos cognitivos empregados ou as funções que serão atribuídas à prática comunicativa (STREET, 2014, p. 17).

No livro intitulado “Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação”, Street sugere o emprego de Letramentos enquanto refuta o termo Letramento, no singular e escrito com L maiúsculo, que enfatiza uma suposta “neutralidade” do termo. O teórico explica que o título tem por objetivo “enfatizar o foco dessas novas abordagens, primeiro, na natureza *social* do letramento e, em seguida, no caráter múltiplo das práticas letradas” (STREET, 2014, p. 18).

Afirma, ainda, que sua escolha pelo uso do conceito “práticas de letramento”, ao referir-se a letramentos em ‘lugares e tempos particulares’, a partir do desenvolvimento do conceito de “eventos de letramento”, de Heath, deu-se por considerar que “o conceito de ‘práticas de letramento’ se coloca num nível mais alto de abstração”, o qual compreende até mesmo eventos de letramento (STREET, p. 18). O autor aponta que o termo cunhado por Heath corresponde a “qualquer ocasião em que um trecho de escrita é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos” (HEATH, 1982, apud STREET, 2014), enquanto o conceito de “práticas de letramento” é usado para descrições relacionadas:

[...] ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Street ressalta ainda um dos aspectos centrais de seu livro: “mover o estudo do letramento para longe de generalizações idealizadas” (2014, p. 19). Sua abordagem, ao contrário, parte da noção de “língua real”, em que as práticas letradas de leitura e escrita são inseridas em contextos sociais que lhes conferem significado. Segundo o autor, “o foco no contexto, portanto, é o que torna ‘reais’ as práticas letradas” (STREET, 2014, p. 19).

Esse entendimento, consoante Street, foge às generalizações disseminadas com base no modelo autônomo, dentre elas: a de que pessoas analfabetas são inferiores cognitivamente em relação àquelas que foram alfabetizadas e que a aquisição de letramento (único, no singular, referindo-se à prática escolar), por si só, gera grandes impactos em seu desenvolvimento. Para o teórico, esse discurso

sensacionalista é prejudicial, pois além de humilhar "os adultos que apresentam dificuldades de letramento, [...] levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas as habilidades letradas" (2014, p. 30) - como se o simples fato de se tornar letrado garantisse seu progresso.

De acordo com Kleiman, o termo letramento começou a ser difundido no contexto acadêmico como uma "tentativa de separar os estudos sobre o 'impacto social da escrita' [...] dos estudos sobre a alfabetização" (1995, p. 15). Segundo a autora, o último termo estaria relacionado ao uso e à prática da escrita como competência individual, enquanto para o primeiro essas atividades são consideradas práticas sociais. Além disso, o foco na alfabetização como uma competência individual está extremamente ligado ao modelo autônomo, modelo rechaçado por Street (2014), o qual sugeriu, conforme visto anteriormente, sua substituição pelo denominado modelo ideológico.

Kleiman assinala que o modelo autônomo "pressupõe que há apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada quase que causalmente com o progresso, a civilização, a mobilidade social" (1995, p. 21). Apesar das críticas recebidas, esse modelo ainda prevalece e é reproduzido na sociedade. Segundo a autora, a característica de autonomia estaria relacionada à visão da escrita como produto com fim em si mesmo, "que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito [...]" (KLEIMAN, p. 21). Essa visão contraria os pressupostos defendidos nesta pesquisa, os quais compreendem a escrita como um processo, no qual o contexto é considerado crucial para sua interpretação, dadas as diferenças culturais e sociais que perpassam as práticas letradas.

No modelo autônomo, há uma certa predileção pelas práticas escritas em detrimento das práticas orais, associando, assim, o "nível de letramento" de uma pessoa ao "grau de escrita" por ela atingido. No entanto, as pesquisas acerca dos letramentos têm mostrado que os sujeitos podem estar expostos a práticas letradas e possuírem "algum grau de letramento" (STREET, 2014), mesmo sem saber ler e escrever, como é o caso de crianças que "aprendem a interpretar as logomarcas em produtos comerciais e anúncios, ou a 'ler' a televisão com sua mescla

frequentemente sofisticada de escrita, imagens e linguagem oral” (STREET, p. 36). Sobre isso, Kleiman (1995, p. 18) acrescenta haver casos em que:

[...] as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. Uma criança que compreende quando o adulto lhe diz “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas. Assim, ela está participando de um *evento de letramento* (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma *prática discursiva letrada*, e, portanto, essa criança pode ser considerada letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 1995, p. 18, grifo do autor).

Esse é um dos motivos que leva Street (2014) a criticar as campanhas de alfabetização, impregnadas pelos ideais “autonomistas” que, em geral, desprezam os letramentos outros, os letramentos locais, os letramentos que escapam à prática escolarizada, e que partem “do pressuposto de que os público-alvo são ‘analfabetos’ que mal começam a rabiscar” (STREET, p. 36). Segundo o teórico, essa concepção baseia-se em pressupostos da teoria da “grande divisão”, de letrados *versus* iletrados, em que aqueles possuiriam capacidades cognitivas, de raciocínio lógico e de abstração superiores a estes, pois tais competências estariam fundamentalmente ligadas à aquisição do letramento. Dessa maneira, povos que não possuem um sistema de escrita como há em sociedades letradas seriam considerados atrasados e necessitariam de adquirir letramento para serem “libertados da ignorância”.

Destarte, conforme mencionado anteriormente, ao divergir dos preceitos do modelo autônomo, Street (2014) sugere o modelo ideológico. A partir desse novo conceito cunhado pelo teórico, entendemos que as práticas letradas são plurais, determinadas sócio e culturalmente, e os significados que assumem para determinado grupo dependem dos contextos em que foi adquirida (KLEIMAN, 1995). Diferentemente do modelo autônomo, “não pressupõe, esse modelo, uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade [...]” (KLEIMAN, p. 21). Tal modelo não suscita a separação entre letrados e iletrados, pelo contrário, reconhece a variedade de letramentos existentes em diferentes contextos sociais e desencoraja o estigma de que pessoas com alguma dificuldade em determinado letramento possuem baixas habilidades cognitivas (STREET, 2014).

Street acrescenta que “é provável, portanto, que diferenças em habilidades cognitivas individuais decorram dessas diferenças na experiência social e cultural,

mais do que da presença ou da ausência do letramento” (STREET, 2014, p. 39). Isto é, a particularidade de ter-se mais dificuldade em determinadas práticas letradas pode ter maior relação com o contexto social em que o sujeito se insere e com os conhecimentos a que teve acesso no decorrer de sua vida do que com aspectos puramente cognitivos. Logicamente, habilidades cognitivas também influenciam nessa circunstância, mas não sozinhas. Caso assim o fosse, de nada adiantaria estudar, visto que a aprendizagem dependeria, exclusivamente, de predisposição genética.

Após termos abordado alguns aspectos essenciais à compreensão da teoria dos letramentos, nos deteremos, na próxima seção, em elucidar alguns pontos da teoria de Bakhtin, especificamente, o dialogismo e a interação verbal. Compreendemos que as teorias elencadas se complementam e, portanto, resultam em um profícuo espaço de discussão transdisciplinar dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

2.2 DIALOGISMO BAKHTINIANO E INTERAÇÃO

Os estudos do Círculo de Bakhtin³, devido ao caráter essencialmente interacionista, não poderiam ser ignorados no desenvolvimento desta pesquisa que tem como objeto de estudo precisamente a interação em práticas letradas. Assim, juntamente aos Novos Estudos dos Letramentos, anteriormente explicitados, propomos uma pesquisa sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua a partir da perspectiva dialógica de Bakhtin (2011). Não pretendemos apresentar sua teoria exaustivamente, mas sim discorrer sobre alguns conceitos basilares que nos auxiliarão na análise dos dados gerados e na discussão dos resultados.

No livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, Bakhtin critica o estudo da linguagem pura e isolada, o que desconsidera sua natureza real enquanto signo ideológico (2006, p.80). De acordo com o teórico, ao analisarmos aspectos

³ O termo Círculo de Bakhtin é utilizado para referir-se ao grupo de estudiosos que juntamente com Bakhtin tecia reflexões acerca da linguagem. Há, atualmente, discussões sobre a autoria de textos atribuídos a Bakhtin, em função da existência desse grupo. Nosso intuito, porém, não é entrar nesse mérito. Portanto, as obras serão citadas de acordo com a edição utilizada, não nos cabendo definir seu legítimo autor.

intrínsecos à linguagem como fatos isolados, a essência linguística se perde e, desse modo, estaremos analisando outro objeto - não propriamente linguístico. Um exemplo apontado pelo autor é que, se isolarmos o som, não mais analisaremos um fato linguístico, e sim o objeto de estudo de competência da física. Ainda que analisemos, em conjunto, os aspectos físicos, fisiológicos e psicológicos, não teremos chegado ao objeto específico da linguagem, uma vez que esse complexo de fatores estaria alinhado e não unido, o que demonstraria sua privação de alma e de vida. Apesar de complexo, esse conjunto de fatores deve ser inserido no “complexo ainda mais amplo e que o engloba, ou seja: na esfera única da relação social organizada” (2006, p. 80). Segundo Bakhtin,

[...] assim como, para observar o processo de combustão, convém colocar o corpo no meio atmosférico, da mesma forma, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos – emissor e receptor do som –, bem como o próprio som, no meio social. Com efeito, é indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada. E mais, é indispensável que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido. É apenas sobre este terreno preciso que a troca linguística se torna possível [...] (BAKHTIN, 2006, p. 81).

Isto é, ao considerarmos a “efetiva essência da linguagem como fenômeno social” (2006, p. 81), é questionável estudá-la isolada de seu meio, visto que somente no espaço de troca entre os sujeitos que participam de determinada esfera da sociedade é que a linguagem de fato acontece. O teórico enfatiza, sobretudo, a imprescindibilidade do contexto social imediato para que dois seres sociais possam, juntos, produzir um ato de fala. Vejamos:

[...] portanto, a unicidade do meio social e a do contexto social imediato são condições absolutamente indispensáveis para que o complexo físico-psíquico-fisiológico que definimos possa ser vinculado à língua, à fala, possa tornar-se um fato de linguagem. Dois organismos biológicos, postos em presença num meio puramente natural, não produzirão um ato de fala (BAKHTIN, 2006, p. 81).

Bakhtin também faz duras críticas a duas orientações metodológicas que se colocam na linguística: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. Segundo o teórico, a primeira se interessa pelos atos de fala individuais. Nessa vertente, a língua “é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção [...] que se materializa sob a forma de atos individuais de fala” (2006, p. 84). Ao linguista caberia

apenas a descrição exaustiva do fato linguístico de criação individual, uma vez que “as leis da criação linguística são essencialmente as leis da psicologia individual” (2006, p. 84). Nesse sentido, considera-se que a língua é “abstratamente construída pelos linguistas com vistas à sua aquisição prática como instrumento pronto para ser usado” (2006, p. 84). Ademais, tem-se uma concepção puramente estética, em que “a verdade da língua é de natureza artística, é o belo dotado de sentido” (2006, p. 88).

Para a segunda orientação, “o centro organizador de todos os fatos da língua, o que faz dela o objeto de uma ciência bem definida, situa-se, ao contrário, no sistema linguístico, a saber o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais” (2006, p.91). Nessa vertente, os atos de criação individual são únicos e não-reiteráveis, contudo, em cada enunciação há elementos que se repetem. São essas repetições de “traços idênticos”, de caráter normativo, que “garantem a unicidade de uma dada língua” e possibilitam seu uso por uma comunidade de falantes (BAKHTIN, p. 91). Além do mais, a língua é um sistema estruturado, estável e imutável que obedece a leis “puramente imanentes e específicas, irreduzíveis a leis ideológicas, artísticas ou a quaisquer outras” (2006, p. 93). Segundo Bakhtin,

[...] estas leis linguísticas específicas, à diferença das leis ideológicas – que se referem a processos cognitivos, à criação artística, etc. – não podem depender da consciência individual. Um tal sistema, o indivíduo tem que tomá-lo e assimilá-lo no seu conjunto, tal como ele é. Não há lugar, aqui, para quaisquer distinções ideológicas, de caráter apreciativo: é pior, é melhor, belo ou repugnante, etc. Na verdade só existe um critério linguístico: está certo ou errado [...] (BAKHTIN, 2006, p. 93).

Bakhtin defende, ao contrário, que a língua é uma prática viva e que, portanto, “a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular” (2006, p. 116). Para o teórico, a forma linguística “sempre se apresenta aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica sempre um contexto ideológico preciso” (2006, p. 116). Nesse sentido, as palavras pronunciadas não são apenas palavras, pois estão, sobretudo, carregadas de valorações: positivas ou negativas, verdades ou mentiras. No tocante aos juízos e às valorações que impregnam as palavras, Volóchinov assinala:

[...] não importa que critério as dirige - ético, cognitivo, político ou outro - abarcam mais longe e mais extensamente o que se encontra no aspecto propriamente verbal, linguístico da enunciação: *junto com a palavra abordam também a situação extraverbal da enunciação* (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77, grifo do autor).

O estudioso afirma, ainda, que existe uma comunidade das valorações, composta pela situação de pertencimento dos falantes, seja do grupo familiar, do profissional, de algum outro grupo social ao qual o falante pertence e até mesmo do grupo de falantes contemporâneos da mesma época. Desse modo,

[...] as valorações subentendidas aparecem então não como emoções individuais, senão como atos socialmente necessários e consequentes. As emoções *individuais*, por sua vez, somente podem acompanhar o *tom principal da valoração social* em sua qualidade de *matiz*: um “eu” somente pode realizar-se na palavra se se apoia nos “outros” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 80).

Em outras palavras, as valorações são sociais, estão implícitas nas interações verbais e refletem o modo de pensar e de viver de uma determinada comunidade de falantes. Assim, um locutor (“eu”), embora dotado de emoções individuais que ecoam em seu discurso, permanentemente, apoia-se nas palavras de seus interlocutores (“outro”) ao produzir atos de fala. Acerca disso, Bakhtin acrescenta que:

[...] a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p. 116).

Isto é, apoiamo-nos apenas nas palavras que, de algum modo, ressignificam nosso pensar e viver, ignoramos àquelas que não refletem nossas convicções e reagimos (de diversas formas) àquelas que, por estarem carregadas de determinados sentidos, impactam nossa vivência. O teórico segue seu raciocínio afirmando que “a língua, no seu uso prático, é inseparável de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida” (2006, p. 117), e que a tentativa de separação seria um dos erros mais grosseiros do objetivismo abstrato, já que “a língua, para a consciência dos indivíduos que a falam, de maneira alguma se apresenta como um sistema de formas normativas” (2006, p. 117). Bakhtin destaca que o fenômeno social da interação verbal, que se efetiva por meio das enunciações, constitui a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006). Por meio do diálogo, umas das

mais importantes formas sob a qual se delinea a interação verbal, o indivíduo atua ativa e ideologicamente, respondendo, refutando ou concordando.

É interessante lembrar que o diálogo, em Bakhtin, não se refere apenas à comunicação entre duas pessoas que estão frente a frente. O diálogo, aqui, é entendido como “toda comunicação verbal”, seja ela oral ou escrita - entre um “eu” e um “outro”, seja ela “monológica”, pois sempre pressupõe um interlocutor, mesmo que fictício, para o qual se orienta o texto. A palavra é situada, viva e evolui historicamente, por esse motivo, “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2006, p. 154).

Ademais, assinala que a enunciação monológica é, de fato, uma abstração, um devaneio, visto que toda enunciação monológica também constitui “elemento inalienável da comunicação verbal” (2006, p. 120), inclusive em forma escrita. Bakhtin enfatiza que a enunciação consiste em um elo da cadeia dos atos de fala, pois é sempre uma resposta a algo ou a alguém. Portanto, “[...] a concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Em outros termos, a palavra deve ser, necessariamente, situada político-cultural-histórico e socialmente, a fim de que faça sentido a um dado grupo de falantes.

A posição crítica do filósofo em relação às orientações linguísticas que o antecederam sucede da incompatibilidade entre uma reflexão linguística do ponto de vista formal-sistemático e uma abordagem histórica e viva da língua (BAKHTIN, 2006). Assim, para a abordagem formal-sistemática, a língua é um produto acabado, um sistema estável, cujas mudanças linguísticas ocorridas são vistas como uma espécie de anomalia. Enquanto no entendimento decorrido de uma abordagem histórica, a língua é viva e está em constante movimento. Nessa perspectiva, o sentido de cada palavra varia e é determinado conforme seu contexto, o que resulta em “tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma” (BAKHTIN, 2006, p. 130).

O teórico prossegue em sua crítica pontuando que o objetivismo abstrato entende a língua como um produto que é transmitido de geração a geração,

colocando-a como uma língua morta e fora do fluxo da comunicação verbal. Entretanto, compreende que:

[...] a língua é inseparável desse fluxo e avança juntamente com ele. *Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo.* Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. *Os sujeitos não ‘adquirem’ sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência* (BAKHTIN, 2006, p. 133, grifo nosso).

Portanto, na abordagem histórica e viva da língua, esta não pode ser entendida como um sistema estável irredutível, tampouco como uma sequência de atos de fala de criação individual. Ao contrário, os atos de fala de uma língua são sempre determinados “pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (BAKHTIN, 2006, p. 151).

Posto isso, daremos continuidade à discussão, na seção seguinte, abordando os conceitos de palavra, enunciação e interação com base nos capítulos “Interação verbal” e “A palavra na arte e a palavra na poesia”, atribuídos a Bakhtin e Volóchinov, respectivamente.

2.2.1 Interação verbal

Compreendemos, até então, que Bakhtin, em consonância com seu círculo, critica austeramente o entendimento de língua como produto acabado (língua morta), sistema estável, ou mesmo como conjunto de atos de fala de criação individual. Essas orientações desconsideram o caráter social e ideológico da língua, entendida por ele como histórica, viva e situada, cuja enunciação é sempre determinada pelas condições reais (BAKHTIN, 2006). De acordo com o teórico, na visão do subjetivismo idealista, a enunciação monológica “se apresenta como um ato puramente individual”, como expressão do pensamento:

Mas o que é afinal a expressão? Sua mais simples e mais grosseira definição é: tudo aquilo que, tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de algum código de signos exteriores (BAKHTIN, 2006, p. 137).

No entanto, Bakhtin assinala que “não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (2006, p. 137). Logo, considera falso o pressuposto de expressão-enunciação, visto que a enunciação, para ele, é determinada pela situação social imediata (BAKHTIN, 2006). O estudioso alega que:

[...] a *enunciação* é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: [...] variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.) (BAKHTIN, 2006, p.139, grifo nosso).

Bakhtin prossegue assinalando que, contudo, “não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado” (BAKHTIN, 2006, p. 139). Por essa razão, ao tentarmos idealizar uma interação, na maior parte dos casos, é preciso, minimamente, supor “um certo horizonte social definido e estabelecido que determina a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, um horizonte contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, do nosso direito” (BAKHTIN, 2006, p.139).

A partir do pensamento filosófico-linguístico desenvolvido por Bakhtin e seu círculo, entendemos que a palavra é sempre orientada em função de um interlocutor determinado, pois “cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 139). Compreendemos, também, que:

[...] na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor (BAKHTIN, 2006, p. 140).

Os interlocutores, participantes explícitos ou implícitos do ato de fala, influenciam diretamente a enunciação, “impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação etc.” (BAKHTIN, 2006, p. 141). Desse modo, podemos afirmar que cada enunciação se adequa em função dos participantes e dos contextos possíveis, e que sua “elaboração estilística [...] é de natureza sociológica e a própria cadeia verbal, à qual se reduz em última análise a realidade da língua, é social” (BAKHTIN, 2006, p. 152). Refutando o subjetivismo idealista, mais uma vez, o filósofo ressalta que:

[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. É uma reação fisiológica pura e não ideologicamente marcada. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social (BAKHTIN, 2006, p. 151).

Assim, para o teórico, “não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão” (BAKHTIN, 2006, p. 147). A respeito disso, encontramos em Volóchinov⁴ uma posição complementar:

A palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77).

Para elucidar o caráter vivo da palavra, que é repleta de significações surgidas da situação extraverbal, Volóchinov apresenta um exemplo pertinente acerca da enunciação da palavra “Bem”, averiguemos: “duas pessoas se encontram em uma casa. Estão caladas. Uma delas diz: ‘Bem’. O outro não responde nada” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 77). Por meio do exemplo mencionado, o teórico demonstra que uma simples palavra pode resultar em uma enunciação completa e plena de sentido para aqueles que se encontram na situação e compreendem todo o contexto extraverbal que a envolve (gestos, entonação, horizonte espacial etc.). Todavia, para aqueles que não participam da situação de conversação, a

⁴ Volóchinov era um dos estudiosos, que juntamente com Bakhtin, integrava o Círculo.

comunicação não acontece, pois a falta de elementos extraverbais torna a palavra “Bem” incompreensível, carente de explicações. O autor, então, prossegue:

Esse *contexto extraverbal* da enunciação se compõe de três aspectos: 1) um *horizonte espacial compartilhado* por ambos os falantes (a unidade do visível: a casa, a janela etc.); 2) o *conhecimento e a compreensão comum da situação*, igualmente compartilhados pelos dois, e, finalmente, 3) a *avaliação compartilhada* pelos dois, desta situação (VOLÓCHINOV, 2013, p. 78, grifo do autor).

Volóchinov demonstra que a enunciação da palavra “se apoia diretamente no visto conjuntamente, no sabido conjuntamente e no avaliado conjuntamente” (2013, p. 78). Assim, a palavra, para ser compreendida em seu sentido pleno, precisa estar ligada efetivamente ao seu contexto, em que os co-partícipes a compreendem e a avaliam conjuntamente. Uma palavra isolada de seu horizonte extraverbal não favorece a comunicação entre os falantes. Para Volóchinov:

[...] a situação extraverbal não é tão somente a causa externa da enunciação, nem atua sobre esta como uma força mecânica externa. Não; *a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica*. Portanto, uma enunciação da vida real, enquanto todo pleno de sentido, compõe-se de duas partes: 1) de uma parte realizada verbalmente e 2) do subentendido (VOLÓCHINOV, 2013, p. 79, grifo nosso).

O teórico afirma que as enunciações, “mediante milhares de fios, entrelaçam-se com o contexto extraverbal da vida e, ao serem separadas deste, perdem por completo seu sentido [...]” (2013, p. 80). Acrescenta ainda que dentre as situações extraverbais que influenciam e modificam a significação de cada enunciação de uma mesma palavra estão a entonação e os gestos. Segundo o teórico, a “*entonação sempre se encontra no limite entre o verbal e o extraverbal, entre o dito e o não dito*” (2013, p. 82, grifo do autor). Cada entonação pressupõe um “suposto coral de apoio”, a partir do qual ela se adequa, ao perceber no outro, seu interlocutor, posições de acordo ou desacordo. Ademais, “a entonação [...] atribui a tudo o que é linguisticamente estável uma dinamicidade histórica viva e uma unicidade irrepetível” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 86).

Consoante o autor, a entonação “é o aspecto mais sensível, flexível e livre da palavra” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 85) e está orientada em duas direções: ao ouvinte enquanto aliado ou testemunha e ao objeto da enunciação enquanto terceiro participante vivo. Desse modo, essa “*dupla orientação social determina e atribui*

sentido a todos os aspectos da entonação” (VOLÓCHINOV, 2013, p. 85, grifo do autor). Assim como ocorre em relação à entonação, o gesto também pressupõe um “coral de apoio”, que lhe confere segurança e liberdade na sua utilização em decorrência da simpatia social. Tais elementos demonstram o caráter social e vivo da língua, cujos sentidos podem ser apreendidos não somente pela forma linguística que a palavra apresenta, mas, sobretudo, pela entonação, pelos gestos e pelos seus demais aspectos extraverbais. Essa compreensão consiste no fato de que:

[...] *toda palavra pronunciada* (ou escrita com sentido), que está aconchegada em um dicionário, *é expressão e produto da interação social de três: do falante (autor), do ouvinte (leitor), e daquele de quem ou de quem se fala (protagonista)*. A palavra é um evento social, não está centrada em si mesma como certa magnitude linguística abstrata, nem pode ser psicologicamente deduzida da consciência do falante subjetiva e ilhada (VOLÓCHINOV, 2013, p. 85, grifo do autor).

Em oposição às orientações do pensamento filosófico-linguístico, Bakhtin, então, formula sua própria metodologia de estudo da língua, a qual preconiza que se efetive, primeiro, a partir da ligação das formas e dos tipos de interação verbal com situações concretas; segundo, a partir da ligação entre as distintas enunciações e atos de fala isolados; e, por último, a partir do exame das formas em sua interpretação linguística. De acordo com o teórico,

[...] é nessa mesma ordem que se desenvolve a evolução real da língua: as relações sociais evoluem (em função das infra-estruturas), depois a comunicação e a interação verbais evoluem no quadro das relações sociais, as formas dos atos de fala evoluem em consequência da interação verbal, e o processo de evolução reflete-se, enfim, na mudança das formas da língua (BAKHTIN, 2006, p. 155).

Bakhtin também formula suas proposições a partir do entendimento de que a língua, como um sistema estável de formas idênticas, é uma abstração que desconsidera sua realidade concreta. Para ele, é por meio da interação entre os locutores da enunciação que a língua evolui. As leis de sua evolução são essencialmente sociológicas, visto que a estrutura da enunciação é puramente social e só se torna efetiva entre falantes.

Compreendemos, assim como Bakhtin, Volóchinov e o círculo, que:

[...] *uma enunciação concreta* (e não uma abstração linguística) *nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes da enunciação*. Sua significação e sua forma em geral se definem pela forma e o caráter

desta interação. *Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso de compreensão tanto de sua forma quanto de seu sentido*; em nossas mãos ficam ou uma moldura abstrata, ou um esquema abstrato de sentido [...] (VOLÓCHINOV, 2013, p. 86, grifo nosso).

Alicerçados na filosofia da linguagem proposta pelos teóricos, abordaremos, na seção seguinte, alguns conceitos relacionados à produção de texto como um processo. Essa sucinta reflexão nos auxiliará na compreensão das relações estabelecidas entre (re) leitor, texto e autor, tendo em vista que a produção de textos nas provas do Celpe-Bras⁵ constitui o meio pelo qual analisaremos nosso objeto: a interação.

2.2.2 Produção textual: revisão e reescrita

Por ser a língua entendida como evento social e a “linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução” (GERALDI, 2006, p. 41), ressaltamos a importância de compreender os gêneros discursivos em ‘práticas letradas reais’. Em Bakhtin, entendemos que:

[...] todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem [...], o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Conforme o teórico, esses enunciados “refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Esses elementos estão interligados ao todo do enunciado e estabelecidos pelas especificidades de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2011). Apesar de ressaltar a individualidade dos enunciados particulares, o estudioso assevera que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 262). No entanto, não são rígidos e podem variar conforme o contexto, a intenção, os interlocutores, dentre outros.

⁵ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (exame brasileiro oficial).

São inúmeros e heterogêneos os gêneros do discurso, uma vez que são “inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262). Isto é, os gêneros são formados a partir de enunciados relativamente estáveis para atender à determinada esfera da atividade humana. Se considerarmos que existem inúmeras atividades desempenhadas pelos seres humanos e que a cada dia essas se tornam mais complexas, é compreensível o surgimento de tamanha diversidade de gêneros, a fim de atender a situações específicas de comunicação.

O gênero artigo, por exemplo, surgiu para atender a uma determinada demanda da sociedade, contudo, sua produção não cabe em qualquer situação comunicativa. Ao pensarmos em um paciente que precisa de orientações sobre as contra-indicações e demais informações de uso de um medicamento, percebemos que um artigo científico dificultaria a compreensão por parte dos interlocutores. Nesse caso específico, o gênero mais adequado seria uma bula, que é composta por enunciados relativamente estáveis que melhor se adequam a essa esfera de atividade humana. Apesar de o gênero bula também apresentar empecilhos a uma compreensão global, de modo geral, ele é o que apresenta as características que melhor atendem às especificidades desse campo.

Além de apontar a extrema heterogeneidade dos gêneros, o teórico afirma que existem dois tipos de gêneros do discurso: os primários e os secundários. Os primários referem-se aos gêneros mais simples, atrelados à comunicação discursiva imediata. Os secundários, por sua vez, tratam-se de gêneros mais complexos, como romances, pesquisas científicas, dramas etc., que “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico” (BAKHTIN, 2011, p. 263) e, que em sua formação, segundo Bakhtin (2011), valem-se de gêneros primários diversos incorporando-os e reelaborando-os, de acordo com o que se pretende ou se necessita comunicar.

A partir da compreensão de que os gêneros escritos são mais complexos, depreendemos que há a necessidade de adotarmos a concepção de escrita como

trabalho, proposta e discutida por pesquisadores como Fiad e Mayrink-Sabinson (1991), Geraldi (2001), Menegassi (2010) e Sercundes (2011). Nessa perspectiva, entendemos que a prática de revisão textual realizada ou orientada pelo docente e pelos pares é uma das principais ações a serem consideradas para o desenvolvimento das habilidades de escrita. Sobre isso, Menegassi argumenta que:

[...] o trabalho não se encerra com a produção do texto ou a correção/avaliação do professor. Trata-se de um processo, em que ao produzir seu texto e entregar ao professor, o aluno finda a primeira etapa de sua construção. Assim, a revisão docente tem caráter mediador, em que o professor auxilia o aluno, ampliando-lhe as possibilidades. Além disso, como explica Menegassi (1998), *a revisão é um processo do qual emerge um novo processo, a reescrita* (MENEGASSI, 2016, p. 1021, grifo nosso).

Para Fiad (2013, p. 465), “a partir dessa concepção, a escrita pode ser entendida como um processo, do qual a reescrita é parte”. A revisão e a reescrita do texto, processos fundamentais a sua produção, possibilitam ao aluno de PLNM (e aos alunos em geral), a reflexão, o olhar crítico sobre o próprio texto, a partir dos comentários do outro, alguém com mais “experiência” nessa língua, que dialogando e sugerindo alterações contribuirá não só com a proficiência linguística desse aluno, mas, sobretudo, em sua formação linguístico-discursiva. Ainda, reforçando a concepção adotada nesta pesquisa, Fiad (2013) frisa que, ao desenvolver o trabalho com reescrita de textos, se respalda na concepção de linguagem como aquilo que acontece na e por meio da interação social, isso porque:

[...] os sujeitos vão se apropriando da linguagem ao se constituírem como locutores, junto aos seus interlocutores; a apropriação da linguagem implica um trabalho do sujeito, o que significa que há um movimento do sujeito e uma recriação da linguagem em cada situação de interação; cada interação é, por um lado, um momento novo de produção linguística; por outro lado, a linguagem não é criada a cada interação, daí ser possível falar em “reconstrução”. Nesse trabalho de reconstrução, o sujeito seleciona os recursos linguísticos de que dispõe a partir da situação de interação em que se encontra. Desse modo, o trabalho com a linguagem acontece em todas as situações do comportamento verbal, seja em situações de produção oral ou em situações de produção escrita (FIAD, 2013, p. 464).

Reconhecendo que os alunos chegam à escola com letramentos diversos, advindos de práticas letradas diversas, defendemos a não marginalização desses letramentos, pois isso acarretaria em preconceito linguístico e, possivelmente, em exclusão escolar. Via de regra, o aluno chega à escola e suas vivências não são respeitadas, seus letramentos locais são ignorados e ele não entende o porquê de

ser obrigado a aprender as práticas letradas escolares, vistas como superiores, quando, não raras vezes, o ensino é descontextualizado e sem sentido. Faz-se necessário, portanto, repensar as práticas letradas às quais os alunos são submetidos, a fim de valorizar seus letramentos, propor um ensino de línguas contextualizado - pautado em gêneros discursivos diversos, ampliar seus conhecimentos e evitar sua exclusão/desistência.

Nesta seção, discutimos a proposta de ensino de línguas por meio da produção de múltiplos gêneros discursivos, em uma perspectiva dialógica e de modo transdisciplinar aos Novos Estudos do Letramento. Na sequência, trataremos de aspectos relativos aos estudos de Português Língua Não-Materna, sobretudo, no âmbito da Universidade Federal do Espírito Santo, em que esta pesquisa se inscreve. Essa discussão se apresenta relevante para que compreendamos, de modo interrelacionado, os estudos do letramento, o dialogismo e o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

3 PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS: POLÍTICAS DE PROMOÇÃO INTERNACIONAL, O CELPE-BRAS E A UFES

Os estudos acerca do português brasileiro como língua não-materna têm exigido atenção cada vez maior devido à crescente demanda advinda da globalização, na qual, segundo Kumaravadivelu (2006), as distâncias espacial e temporal estão diminuindo e as fronteiras, desaparecendo. Há também, de acordo com Scaramucci e Bizon (2020, p. 79), “um maior interesse pelo português no mundo”. Os programas de cooperação resultantes de acordos entre países pertencentes a blocos econômicos (Mercosul, por exemplo) têm gerado maior procura por cursos de língua portuguesa, o que implica na necessidade de pensar políticas linguísticas de promoção e de formação docente para suprir essa demanda.

Ante o exposto, apresentaremos, na sequência, breves considerações acerca dos conceitos e do surgimento da área de políticas linguísticas. Abordaremos, objetivamente, as políticas linguísticas de promoção do português para estrangeiros e de formação docente, tendo em vista, o esforço de internacionalização da língua portuguesa e a conseqüente imprescindibilidade de ampliação da oferta de cursos para a concretização desse projeto.

3.1 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: PROMOÇÃO DO PORTUGUÊS BRASILEIRO

A definição de política linguística é deveras imprecisa, dadas as condições sócio-históricas e metodológicas em que ela está imersa. Mas como essa área surge e quais foram as mudanças ocorridas desde sua constituição até os dias atuais? Rajagopalan (2013) relata que o termo política linguística começou a ser difundido por volta do final da década de 1950. Enquanto Silva (2013, p. 291) menciona que “Eastman (1983), Ferguson (2006), Jahr (1992), Kaplan (1991), Kaplan e Baldauf Jr. (1997), Wiley (1996), entre outros autores, situam o surgimento da área por volta da década de 1960”. Já Carvalho (2012) aponta que,

[...] o campo da política e planificação linguística (PPL), como matéria científica, nasceu na segunda metade do século XX de contextos associados ao plurilinguismo e a mudanças políticas nos estatutos das

línguas envolvidas, com vistas a gerenciar esse plurilinguismo (CALVET, 2007; RICENTO, 2000), como foi o caso de vários países africanos e asiáticos que, a partir da década de 50, entraram em processo de descolonização. O contexto deflagrava oficialmente a necessidade de agir sobre as línguas e foi exatamente esse aspecto que fez surgir o campo da PPL (CARVALHO, 2012, p. 462).

Silva (2013) ressalta, ainda, que a consolidação da área coincide com a descolonização de países africanos e asiáticos, devido ao anseio de resolver os “problemas linguísticos” desses locais. Com tal propósito, defendia-se a unificação da língua, embasada no modelo monolíngue europeu, o qual considerava a heterogeneidade linguística e cultural um obstáculo à formação do estado-nação. Ainda de acordo com o autor (2013),

[...] a modernização linguística [...] era percebida como uma prática necessária nos contextos de descolonização, pois se acreditava que as nações liberadas da dominação política e linguística dificilmente poderiam se gerir, dada sua heterogeneidade étnica e linguística. Frente a essa necessidade (e a esse pressuposto ‘científico’), as lideranças desses novos países desenvolviam e implementavam, com base no parecer de linguistas, políticas linguísticas visando alçar uma das línguas ou das variedades linguísticas faladas pela população à condição de língua nacional (SILVA, 2013, p. 294).

Nesse sentido, a homogeneidade linguística e cultural seria o caminho para a modernização e o crescimento das antigas colônias e, por isso, precisar-se-ia de políticas para a superação dos “problemas linguísticos” encontrados na diversidade, elevando uma das línguas à condição de língua nacional e excluindo as demais. Por muito tempo se perpetuou a visão sobre a necessidade de transformação dos países recém-descolonizados em nações monolíngues e monoculturais. No entanto, consoante Silva (2013), nas décadas de 1980 e 1990, as políticas públicas foram fortemente criticadas por negarem o caráter social e ideológico da área, e acusadas de servir a um modelo ocidental de estado-nação. O autor enfatiza ainda que,

[...] ao assumir que a diversidade linguística constitui um ‘problema’ para o desenvolvimento das comunidades humanas, a Política Linguística estaria legitimando, cientificamente, a ideologia do monolingüismo. Os críticos argumentavam que a diversidade linguística não pode e não deve ser definida como um ‘problema’ na medida em que as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas sem sofrer nenhum tipo de constrangimento (SILVA, 2013, p. 297).

De modo contrário, Spolsky (2004) citado por Silva (2013, p. 311), propõe uma concepção de PL a partir da “[...] constatação de que as políticas linguísticas

oficiais frequentemente não coincidem com aquelas que, de fato, vigoram na sociedade [...]”. Quiçá, por esse motivo, inúmeras políticas “impostas” não vigoram. Ao implementá-las de cima para baixo, não raramente, abarcam questões que não condizem com as realidades locais, tornando-se obsoletas e logo descontínuas. Silva (2013, p.317) salienta que, a partir do modelo proposto por Spolsky e das contribuições de outros estudiosos, a política linguística, “de uma disciplina cientificamente a-histórica, passou-se a um campo de pesquisa fortemente comprometido com o social e o político”. O autor constata, ao final, “que se trata de uma história ainda em construção para a qual todos os comprometidos com o tema podem contribuir” (SILVA, 2013, p. 317). Portanto, não se trata de uma área estática, mas sim de uma área em constante movimento e construção, assim como a língua (gem).

No contexto de políticas linguísticas brasileiras, mais especificamente de promoção do português do Brasil, estudos revelam que, por volta dos anos 90, a partir da vinculação do país a blocos econômicos, com vistas a políticas de cooperação econômica, científica e tecnológica, pudemos acompanhar “a abertura do país a novos mercados e investimentos em iniciativas de políticas externas e de línguas que geraram um crescimento do interesse pelo português” (BIZON; DINIZ, 2018, p. 1). Bizon e Diniz (2018, p. 1) aludem que, apesar da instabilidade política e econômica por que passam países “semiperiféricos como o Brasil”, é possível notar, nas últimas décadas, o esforço do governo brasileiro e de instituições de ensino superior em implementar políticas linguísticas de expansão da nossa língua, o que reafirma o compromisso com a internacionalização.

Dentre as políticas de promoção e fortalecimento do português do Brasil como língua de destaque no cenário internacional, as destacadas por Bizon e Diniz são:

A criação e consolidação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); a ampliação da oferta de cursos de Português como Língua Adicional (PLA) nas IES como parte de seus projetos de internacionalização; a implantação de licenciaturas específicas, de disciplinas de graduação e pós-graduação, e de cursos de extensão para a formação de professores de PLA; o fortalecimento da produção acadêmica na área; o investimento na produção editorial de livros didáticos; o crescimento da oferta do português, em diferentes níveis de ensino, em países que não têm esse idioma entre suas línguas oficiais; a criação do Programa Idiomas sem Fronteiras – Português no Ministério da Educação; a estruturação do ensino de PLA no âmbito do Projeto Mais Médicos para o Brasil e em diferentes espaços de acolhimento a migrantes e refugiados no país (BIZON; DINIZ, 2018, p. 1).

Zoppi-Fontana e Diniz (2008, p. 89) relatam o momento de mudanças no cenário brasileiro que “se desenvolve amplamente até os dias de hoje a partir de uma iniciativa explícita do Estado brasileiro para inserir o Brasil política e economicamente no cenário mundial”. As autoras apontam, inclusive, que esses tratados de cooperação internacional “deram origem a novos espaços geopolíticos transnacionais que afetaram diretamente a circulação das línguas nacionais dos países envolvidos” (2008, p. 90). Perante o exposto, é possível compreender o relevante papel dos tratados de cooperação realizados entre o Brasil e os países do eixo-sul na promoção e internacionalização do português.

A respeito disso, Carvalho (2012, p. 466) acrescenta que, embora o projeto de integração entre países seja um trabalho árduo, o bloco econômico forma um espaço propício ao desenvolvimento de inúmeras ações no âmbito das políticas linguísticas. A autora afirma que tais ações, em grande parte, são resultado dos esforços de cooperação entre Brasil e Argentina, cuja parceria tem ampliado o campo de “atuação do português e do espanhol como línguas adicionais”. A autora destaca, também, que, no ano de 2005, foi assinado, pelo Brasil e pela Argentina, o Protocolo para a promoção do português e do espanhol como segundas línguas. Tal medida impulsionou o mercado de ensino das duas línguas em países membros e associados, e deslocou o inglês de seu lugar de hegemonia enquanto língua adicional nos currículos de ambos os países.

Assim, por meio das iniciativas em âmbito regional-internacional, as quais resultam na necessidade de políticas linguísticas de promoção e internacionalização do português como língua não-materna, “ocorre também o movimento contrário, como quando ações de PL geram demandas de ensino-aprendizagem de idiomas” (CARVALHO, 2012, p. 466). Para a autora, o cenário de políticas linguísticas, “configura-se a partir dessa dinâmica entre demandas e ações que se correlacionam e se retroalimentam, bem como produzem mudanças no ensino, na aprendizagem e também no gerenciamento das línguas na Região” (CARVALHO, 2012, p. 466). No caso dos tratados, por exemplo, vemos o surgimento de demandas por meio das ações, isto é, a necessidade de oferta de cursos, formação de docente especializado etc. para atender ao público interessado em aprender o português.

Uma das iniciativas para a internacionalização do português brasileiro foi a criação e a implementação do Celpe-Bras, conforme apontado anteriormente por Bizon e Diniz (2018). De acordo com Carvalho (2012, p. 460), esse exame influenciou o ensino de PLNM no âmbito de seu grupo de trabalho, “fazendo-o perceber em que proporção ações de políticas linguísticas podem intervir na maneira de entender, ensinar e aprender uma língua”. A autora traz ainda que,

[...] com a projeção brasileira no cenário econômico internacional, demandas crescentes têm emergido na área de ensino de PLA no país, tanto no setor público (no cenário atual, as universidades federais constituem os principais polos de ensino, pesquisa e formação de professores nesse campo) quanto no setor privado. Nunca antes o Brasil testemunhou um interesse tão grande por parte de estrangeiros em aprender a língua falada no país. Esse conjunto de aspectos suscita reflexões sobre o protagonismo que o Estado brasileiro tem tido na promoção da língua em nível internacional e também na construção de uma cultura linguística interna mais positiva e diversa (CARVALHO, 2012, p. 460-461).

Para suprir essa demanda, as universidades brasileiras têm ofertado cursos de formação de professores especializados, cursos de extensão, entre outros projetos, a fim de atender adequadamente às particularidades desse público-alvo. Sobre a elaboração do Celpe-Bras, Machado (2009, p. 22) destaca que o exame surgiu devido ao aumento considerável no número de intercâmbios “econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e pela procura maior por cursos de graduação e de pós-graduação no país”, demandando, assim, a comprovação de certa proficiência na língua portuguesa. Segundo a autora,

[...] o Exame também foi pensado com um propósito de ser inovador para o ensino de línguas no Brasil e [...] integra um processo mais amplo de ensino-aprendizagem de Português LE. Vislumbra-se, portanto, nessa ação uma Política Linguística do Estado brasileiro, pois vai além do ensino e da avaliação do Português brasileiro como Língua Estrangeira, mas que trata de um instrumento criado, também, com o intuito de direcionar o futuro do ensino de línguas no Brasil (MACHADO, 2009, p.22).

Carvalho (2012, p. 470), embasada em Schlatter e outros, evidencia ainda que, dentre alguns dos impactos causados pela implementação do exame, estão o “incentivo à busca por formação de professores, a elaboração e seleção de materiais didáticos direcionadas à compreensão e produção de texto, e, por fim, práticas de ensino mais voltadas ao contexto de interação e menos estruturalistas [...]”. Ademais, por ser uma avaliação de desempenho, surge também a necessidade de

“[...] investir na capacitação de profissionais especializados envolvidos na elaboração, aplicação e correção do exame [...]” (2012, p. 471), a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados com êxito.

Segundo Carvalho (2012, p. 461), por muito tempo, o Estado brasileiro teve ação inexpressiva na promoção internacional do português. No entanto, esse panorama “passa por um período de transformações, com a criação e manutenção de políticas de língua protagonizadas pelo Estado e também por outros atores sociais, que apontam para uma maior circulação e valorização da(s) língua(s)”. O valor das línguas é trazido pela autora, a partir da teoria do “peso das línguas” realizada por Oliveira (2010), a fim de analisar e formular políticas linguísticas com base nos “mercados linguísticos”. Carvalho (2012) acrescenta que,

[...] uma das grandes forças propulsoras no cenário das transformações globais que tem influenciado a organização sociolinguística em escala mundial é a chamada Nova Economia [...] O novo paradigma, também chamado de ‘modo de produção *just-in-time*’, contrapõe-se ao antigo modo fordista, e prioriza modelos de acumulação mais flexíveis [...] Nesse modo de produção, a comunicação e a informação fazem parte de todo o processo produtivo e mantêm relações complexas com a inovação tecnológica e produtiva. Esse novo paradigma econômico tem gerado demandas que apontam, em primeiro lugar, para uma maior atenção às línguas, e, em segundo lugar, para uma outra forma de gerir essas línguas, caracterizada por uma maior abertura ao multilinguismo e seu cultivo (CARVALHO, 2012, p. 465).

Diferentemente do período de surgimento das políticas linguísticas - em que o objetivo era a resolução de “problemas linguísticos”, defendendo-se, assim, uma cultura monolíngue -, vemos agora, com base na Nova Economia, um novo paradigma de defesa do multilinguismo, que rompe com o antigo modo (intolerante) de se enxergar a diversidade linguística. Fundamentada em Cooper (1989), Carvalho (2012, p. 463) aponta que as políticas linguísticas podem ocorrer do nível micro ao macrossocial e “que suas intervenções sobre as línguas podem ser de dois tipos”:

[...] sobre o *corpus*, quando se trata de propostas de intervenção sobre a forma de uma determinada língua, e sobre o *status*, quando é relativa à promoção de determinada língua num contexto de plurilinguismo. Um exemplo de intervenção sobre o status é o investimento que certos países fazem na promoção de uma língua. Uma noção surgida nos anos de 1980 é a chamada indústria das línguas (CALVET, 2007), relacionada à criação de objetos (dicionários, softwares, bases de dados, etc.) e produtos linguísticos (referentes à neologia, à terminologia) num cenário de pesquisa multidisciplinar que envolve tecnologias da informação e o cruzamento de

áreas como informática, ciências cognitivas e linguística (CARVALHO, 2012, p. 463, grifo do autor).

Alguns exemplos de ações sobre o status e o corpus de uma língua, apontados por Carvalho (2012, p. 463), são, respectivamente, o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), “que tem por objetivo a elaboração de um instrumento linguístico comum para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)”, e o Acordo Ortográfico, “cujo intuito é unificar as duas ortografias existentes da língua portuguesa”. Tais iniciativas têm como objetivo o intercâmbio cultural entre os países de língua portuguesa que compõem a CPLP e o aumento da circulação de materiais em língua portuguesa. No caso do Celpe-Bras, podemos dizer que se trata de uma política sobre o status, pois visa à promoção da variante brasileira em um contexto internacional. Além de influenciar diretamente o ensino de línguas no país, o que resulta na necessidade de formação docente e material didático adequados.

3.2 PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO-MATERNA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

Segundo breves informações disponibilizadas no site da Secretaria de Relações Internacionais da universidade, a Ufes é um posto aplicador do Celpe-Bras desde 2016⁶. São inúmeros postos aplicadores no Brasil e no exterior. No Espírito Santo, apenas a Ufes aplica o exame. Para auxiliar na capacitação de aplicadores, foi criado o Grupo de Trabalho Português do Brasil, língua estrangeira - GTPLE, no qual os participantes são orientados acerca da estrutura do exame, dos parâmetros de avaliação, realizam simulados visando a entender o funcionamento da parte oral, discutem e buscam refletir sobre temas variados relacionados ao ensino de português para estrangeiros.

Além do GTPLE, há, na Ufes, outras iniciativas de promoção internacional do português, como os projetos voltados aos estudantes estrangeiros, para que tenham êxito no Celpe-Bras e em sua trajetória no país. Dentre eles, figuram o curso de

⁶ A primeira edição do exame Celpe-Bras ocorreu em 1998.

extensão *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021* e o projeto de extensão *Releitores-Ufes*, que atendem os alunos estrangeiros em suas demandas textuais-discursivas. Apesar dos esforços existentes, ainda são poucas as pesquisas e atividades voltadas ao PLNM na universidade. Na graduação em Letras-Português, por exemplo, não há muitas disciplinas que abordem questões relacionadas a esse contexto; para sermos mais exatos, há uma única disciplina optativa de “Português Língua Estrangeira”. No entanto, o tema tem ganhado mais destaque devido à necessidade de olhar e de acolher esse público.

Recentemente, na Ufes, registra-se a defesa de duas dissertações no âmbito do PLNM. A primeira pesquisa intitulada “A formação de professores de português língua estrangeira/segunda língua na Universidade Federal do Espírito Santo”, de Renata Rocha Vieira de Mello, apresenta um estudo de caso sobre como ocorre a formação de professores de PLNM na universidade, de 2014 a 2019, partindo de reflexões da Linguística Aplicada Crítica.

Mello (2021) expõe que, a partir da década de 1990, é notório o desenvolvimento da área de PLNM, refletido nas diversas publicações, nos eventos, nas políticas linguísticas de promoção internacional e na oferta de cursos para atender às demandas surgidas desse esforço de internacionalização da língua. Tendo em vista as especificidades da área, Mello ressalta a intensificação da demanda por formação docente. Desse modo, a pesquisadora busca analisar a formação de professores no contexto da Ufes, entre os anos 2014 e 2019. Dentre seus resultados, está a reflexão a respeito das dificuldades enfrentadas pelos professores de língua não-materna, por exemplo, a necessidade de maior institucionalização e de políticas linguísticas para a formação docente em PLNM na Ufes. Além disso, Mello aponta que as formações ocorridas no período investigado ocorreram devido a esforços individuais, demonstrando a necessidade de políticas linguísticas coletivas bem definidas para a formação docente nesse âmbito.

Já o segundo trabalho em nível de mestrado sobre português para estrangeiros defendido na Ufes é a pesquisa de Karina Corrêa Conceição. Com o título “Reflexões sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras em curso de português língua estrangeira/segunda língua em contexto universitário”, apresenta como foco o exame Celpe-Bras e o efeito retroativo que esse exame proporcionou após o

credenciamento da Ufes como posto aplicador. A pesquisadora parte do entendimento que exames de alta relevância social geram grandes impactos nos processos educacionais, dentre eles, o efeito retroativo.

Com o intuito de verificar esse possível efeito no curso de PLNM do Núcleo de Línguas, da Universidade Federal do Espírito Santo, Conceição (2021) realizou levantamento, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para isso, considerou as atividades do curso antes e depois de se tornar um posto aplicador, possibilitando, assim, uma análise comparativa. Em sua análise, a pesquisadora conclui que houve, sim, efeito retroativo, verificado nas mudanças de percepções e atitudes dos professores e coordenadores, bem como na adoção de material didático mais coerente à nova concepção adotada. Como se pode constatar, ambos os trabalhos abordam questões altamente relevantes para o desenvolvimento da área.

Esta pesquisa, diferentemente das acima descritas, tem como foco a interação no processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa por estudantes estrangeiros, em contexto de parceria entre dois projetos de extensão da mesma universidade. Por meio do acompanhamento de aulas e de atendimentos, voltados à leitura e produção de textos, revisão e reescrita, buscamos analisar e compreender os efeitos desse trabalho colaborativo na aprendizagem dos estudantes e nos modos como percebem as práticas de letramento de que participam. Pretendemos, assim, a partir das discussões aqui realizadas e dos resultados obtidos, incentivar a ampliação e o desenvolvimento de estudos nessa área e contribuir para a sua consolidação.

4 METODOLOGIA

Apresentaremos neste capítulo os procedimentos metodológicos mobilizados para a realização desta pesquisa, organizando-o em: 4.1 Natureza da pesquisa; 4.2 Contexto de pesquisa, que está subdividido em 4.2.1 Parceria entre o curso de extensão *Português do Brasil Pré-PEC G 2021* e o projeto de extensão *Releitores-Ufes* e 4.2.2 Participantes da pesquisa; e 4.3 Geração de dados.

4.1 NATUREZA DA PESQUISA

Esta pesquisa insere-se na linha de Linguística Aplicada e fundamenta-se nos estudos dos letramentos e na teoria dialógica de Bakhtin. Trata-se de pesquisa qualitativa, de base etnográfica, que analisa, de forma interpretativa, as práticas de letramento ocorridas em contexto de estudos de português para estudantes estrangeiros, de respostas a questionário e em diário de bordo produzido pela pesquisadora. A partir de Bortoni-Ricardo (2008, p. 32), quando discorre sobre os postulados do paradigma interpretativista da pesquisa qualitativa, entendemos que a capacidade do pesquisador de observar o mundo, compreendê-lo e, conseqüentemente, analisá-lo “está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo”. Isto é, suas vivências, experiências e subjetividades influenciam a forma como o pesquisador compreende e interpreta o ambiente a sua volta.

Ademais, a autora menciona que o interpretativismo é um conceito amplo que abarca variados métodos, dentre os quais estão alguns dos que foram utilizados nesta pesquisa. Amparada em Erickson (1990), Bortoni-Ricardo acrescenta que “todos esses métodos têm em comum um compromisso com a **interpretação** das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifo do autor). A pesquisa qualitativa não se baseia em fatos isolados e desconexos, mas sim em dados gerados em interação com outras vivências, experiências e subjetividades, pois procura “entender,

interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Nesse sentido, ao pesquisador não interessa lidar com generalizações ou episódios isolados, pois ele “está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber **como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem**, ou seja: como o interpretam” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34, grifo nosso). A ideia trazida pela autora descreve precisamente a que se propõe esta pesquisa: acompanhar estudantes estrangeiros em contexto de aprendizagem da língua portuguesa e entender como interpretam tal processo, quais significados atribuem às práticas letradas de que participam. Essa característica nos dá embasamento para afirmarmos que esta pesquisa é de natureza etnográfica.

Não obstante o termo etnografia tenha surgido na Antropologia, com a finalidade de descrever “os modos de vida de povos até então desconhecidos na cultura ocidental” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 38), atualmente esse tem sido bastante utilizado também em pesquisas qualitativas. Acerca do trabalho desenvolvido por um etnógrafo, Bortoni-Ricardo (2008, p. 38), evidencia que este “[...] participa, durante extensos períodos, na vida diária da comunidade que está estudando, observando tudo o que ali acontece; fazendo perguntas e reunindo todas as informações que possam desvelar as características daquela cultura [...]”. Como podemos perceber, a etnografia é um método bem complexo de imersão total na cultura de um povo, por longos períodos de tempo.

Por esse motivo, enfatizamos que esta pesquisa é de base etnográfica, pois a observação participante e a geração de dados aconteceram por um período de tempo determinado - não tão longo quanto em uma pesquisa etnográfica. Além do mais, restringe-se a determinadas práticas de letramento, como o acompanhamento das aulas de português, dos atendimentos de revisão e reescrita, dos simulados de prova oral e até mesmo da aplicação concreta de provas do Exame Celpe-Bras. No entanto, trata-se de um recorte das vivências dos estudantes que participam, para além desses espaços citados, de vários outros, sendo humanamente impossível à pesquisadora acompanhar todas as práticas letradas de que participam. Lembramos que os participantes não advêm de uma mesma comunidade (como costuma ocorrer nas pesquisas etnográficas), além de que muitos estavam em seus países de origem

no momento de geração dos dados, já que o curso e os atendimentos ocorreram remotamente, devido ao contexto de pandemia. Todavia, fazem parte de um grupo, isto é, do grupo de estudantes de língua portuguesa para estrangeiros.

Na pesquisa etnográfica, em consonância com Oliveira e Paiva (2019, p. 80), “os dados são gerados essencialmente por observação e entrevistas. Outras fontes são: gravações em áudio e vídeo, fotografias, artefatos produzidos pelo grupo, diários de aprendizagem [...] etc.”. Esses dados são triangulados, a fim de cruzar as informações geradas por meio de instrumentos diversos e, assim, permitir análises mais fidedignas ao contexto estudado e evitar generalizações dos resultados obtidos.

Destacamos que para o desenvolvimento deste trabalho foi realizada pesquisa bibliográfica, visando ao aprofundamento teórico sobre as seguintes temáticas: português língua estrangeira, políticas linguísticas, letramentos, leitura e produção de textos e interação. Também foram gerados dados, por meio da triangulação de variados métodos, a saber: observação participante e diário de bordo das aulas de português (coletivas); observação participante e gravações em áudio das interações que ocorreram nos atendimentos de revisão e reescrita (individuais); produções escritas iniciais e finais (leitura e produção de texto como processo); relatos dos estudantes durante aulas, atendimentos e em resposta ao questionário ao final do processo.

Os resultados obtidos por meio da triangulação dos dados serão analisados, no capítulo seguinte, tendo como base as teorias de letramentos sociais de Street (2014) e de interação verbal e dialogismo de Bakhtin (2011). Além disso, serão realizadas reflexões a partir de conhecimentos consolidados ao longo da formação docente da pesquisadora, bem como a partir da ótica de outros autores que dialogam com os pressupostos defendidos neste trabalho, pois consideramos que “toda forma de enxergar o mundo se dá por meio de lentes impregnadas de crenças, filiações teóricas e modos particulares – e, ao mesmo tempo, socialmente construídos - dos indivíduos a respeito da compreensão da realidade” (VIANNA et al., 2016, p. 28).

4.2 CONTEXTO DE PESQUISA

Para a geração de dados, de base etnográfica, a pesquisadora acompanhou, no decorrer de um semestre, as aulas do curso de extensão *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021* e os atendimentos de revisão e reescrita de textos realizados no Projeto de Extensão *Releitores-Ufes*, onde atuou como observadora participante. Concomitantemente, participou dos encontros virtuais do Grupo de Trabalho Português do Brasil, língua estrangeira - GTPbLE, nos quais eram discutidos pontos pertinentes à realização do exame e esclarecidas as dúvidas relativas ao seu formato. O GTPbLE da Universidade Federal do Espírito Santo é responsável por aplicar as provas do Celpe-Bras no estado.

Além do mais, a pesquisadora participou como aplicadora dos simulados promovidos pelo GTPbLE, em que teve a oportunidade de tecer comentários construtivos para auxiliar os estudantes a lograr a tão desejada aprovação, e ministrou aulas de reforços, a pedido do coordenador do curso, para os alunos que demonstravam maior dificuldade com o formato de ensino à distância, ocasionado em função da Pandemia. Por fim, a pesquisadora realizou curso de formação para aplicadores do Celpe-Bras e atuou como aplicadora no exame realizado em 2021. Essas atividades, em conjunto, contribuíram para que se pudesse compreender e interpretar as nuances envolvidas no processo de aprendizagem dos participantes em questão, ao estar mais próxima de suas vivências no contexto anterior à realização de um exame que mudaria completamente a vida de cada um ali presente.

4.2.1 Parceria entre o curso de extensão *Português do Brasil Pré-PEC G 2021* e o projeto de extensão *Releitores-Ufes*

A parceria entre dois projetos extensionistas da Universidade Federal do Espírito Santo foi fundamental à existência desta pesquisa. O primeiro deles é o curso de *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021*, ofertado a todos os interessados do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) como preparatório ao

exame Celpe-Bras. De acordo com o Manual do Estudante-Convênio, são ofertadas “vagas de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica” (2017, p. 4). Um dos pré-requisitos para que os alunos selecionados pelo programa possam ingressar nos cursos de graduação e permanecer no Brasil é a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras.

Portanto, com o intuito de facilitar o processo de aprendizagem da língua e preparar os estudantes para a realização das provas orais e escritas do Celpe-Bras, foi ofertado, pelo segundo ano consecutivo, um curso preparatório de português para estudantes estrangeiros. A iniciativa de oferta do curso partiu de dois professores vinculados ao Departamento de Línguas e Letras, da Ufes, em parceria com o Núcleo de Línguas da mesma universidade, visando ao fortalecimento de estudos e pesquisas acerca do português como língua não-materna.

O curso teve sua primeira edição em 2020 e foi novamente ofertado em 2021, a partir da manifestação à Secretaria de Relações Internacionais do desejo de dar continuidade ao trabalho que já havia sido desenvolvido. Conforme consta no anexo 3, o curso teve como data de início 19 de fevereiro de 2021 e finalização prevista para 30 de setembro, totalizando carga horária de 350 horas. No entanto, devido à mudança na data de publicação do edital pelo Inep, o curso estendeu-se até 03 de dezembro de 2021, ampliando-se a carga horária, com a anuência dos envolvidos.

Pensado inicialmente para acontecer em formato presencial, o curso teve de ser adaptado ao contexto da Pandemia de Covid-19, passando ao formato online. Desse modo, as aulas que antes eram realizadas no espaço físico da universidade tiveram de acontecer remotamente. Além das aulas síncronas por meio da plataforma Zoom, outros recursos foram utilizados para intensificar o contato dos estrangeiros com a língua portuguesa, tais como e-mail, WhatsApp e Ava-Ufes⁷. Embora não fosse essa a proposta inicial do curso, já que o foco estava em oportunizar interação presencial e concreta aos estudantes, o ensino remoto foi o que garantiu o atendimento a todos eles, mesmo em um contexto incerto e de tamanhas dificuldades.

⁷ Ambiente Virtual de Aprendizagem da Universidade Federal do Espírito Santo (Plataforma Moodle).

O professor coordenador, que tem estado à frente do curso e das demais atividades relacionadas ao Celpe-Bras, buscando interlocução com outros projetos da Universidade, propôs à coordenadora do *Releitores-Ufes*, uma parceria para reforçar o trabalho de produção escrita dos estudantes estrangeiros e obter melhores resultados. Assim, os dois coordenadores⁸ se uniram e uniram seus projetos em prol dos estudantes estrangeiros. Essa iniciativa garantiu o êxito de boa parte da turma, refletido no alto número de aprovações.

O *Releitores* é um projeto de extensão que existe desde 2002, mas que a partir de 2016, com nova coordenação, tomou novas proporções. Muitos alunos do curso de Letras da Ufes já foram bolsistas e voluntários do projeto, dentre eles a pesquisadora, que participou como voluntária desde o início do segundo semestre de 2016 até o fim do segundo semestre de 2018. O intuito do projeto é auxiliar alunos da Universidade e comunidade em geral no aprimoramento de seus textos, por meio de atendimentos individualizados realizados por um monitor.

Para que o processo de revisão e reescrita dos textos ocorra do modo mais adequado possível, o interessado normalmente entra em contato pelo e-mail disponibilizado no site, agenda um atendimento presencial (excetuando-se o período pandêmico, em que os atendimentos ocorreram remotamente), envia seu texto para que seja realizada uma leitura prévia e comparece ao atendimento para que juntos realizem novas leituras e revisem o texto com base nas sugestões da monitora, com as quais o autor pode concordar ou discordar. Ao término das revisões, é agendada uma revisão final, da qual a coordenadora participa, a fim de contribuir com as revisões já feitas e de assinalar possíveis pontos a serem melhorados.

Em 2020, iniciou-se a parceria entre os projetos, a qual consiste em direcionar os estudantes matriculados no curso do *Pré-PEC G* aos atendimentos realizados por monitores do *Releitores* assim que alcançam maior autonomia na escrita de textos em português, para que possam aprimorar ainda mais sua escrita, bem como seu conhecimento acerca da língua. Os atendimentos de revisão e reescrita são, ao lado das aulas do curso e dos simulados, práticas profícuas à aprendizagem de língua, visto que os estudantes têm a oportunidade de interagir com outros brasileiros,

⁸ Por sugestão dos próprios coordenadores seus nomes não serão explicitados, pois tal informação não é pertinente no âmbito das discussões levantadas nesta pesquisa, cujo foco são os alunos estrangeiros e os projetos de extensão.

ouvindo-os, esclarecendo dúvidas, aprendendo sobre sua cultura e “intercambiando” conhecimentos e experiências.

4.2.2 Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os estudantes matriculados no curso de português do Brasil para estrangeiros que realizaram o acompanhamento de seus textos no projeto *Releitores*. Também são participantes da pesquisa os professores que ministram o curso, a professora que coordena o *Releitores*, as monitoras que realizam os atendimentos e a pesquisadora, pois considera-se que a interação de todos esses sujeitos com os estrangeiros influencia diretamente seus processos de aprendizagem.

A turma foi acompanhada no período de julho a dezembro de 2021 e possuía, a priori, 18 estudantes matriculados. Desses, somente 10 participaram das aulas de português e dos atendimentos de revisão concomitantemente. No entanto, outros 3 estudantes da turma de 2020, que não puderam realizar o exame no período indicado por falta de vagas, se juntaram à turma de 2021 e passaram a participar de todas as atividades, a fim de aprimorarem seus conhecimentos e, por fim, submeterem-se ao exame. Com o intuito de preservar a identidade dos estudantes envolvidos utilizaremos o primeiro nome de célebres escritores da literatura brasileira:⁹ Graciliano, Machado, Lima, Euclides, Clarice, Lygia, Conceição, Manuel, Guimarães, Mário, Ariano, Castro e José.

Devido à vasta quantidade de dados gerados em pesquisas de base etnográfica e ao propósito de triangulação desses dados, há a necessidade de delimitá-los. Assim, foram selecionados para análise, nesta pesquisa, somente os dados referentes aos estudantes que realizaram o curso e os atendimentos de modo integrado, e desconsiderados aqueles que frequentaram apenas as aulas. Por esse motivo, integram os estudos realizados nesta pesquisa o total de 13 estudantes estrangeiros.

⁹ Optamos por usar nomes de escritores representativos da literatura, visto que não gostaríamos de eleger nomes aleatórios e que não fossem significativos.

Ao analisar as informações fornecidas por dez estudantes - três estudantes não enviaram as respostas - mediante preenchimento de questionário, percebemos que se trata de uma turma bastante heterogênea, compreendendo jovens de 19 a 25 anos, originários da República do Congo, Gabão, Guatemala, Haiti, Honduras e Panamá. Havia na turma, também, alunos provenientes de Cuba, Costa do Marfim, Egito e Irã, contudo, esses não participaram de ambos os projetos, e, por conseguinte, não constarão dos dados analisados.

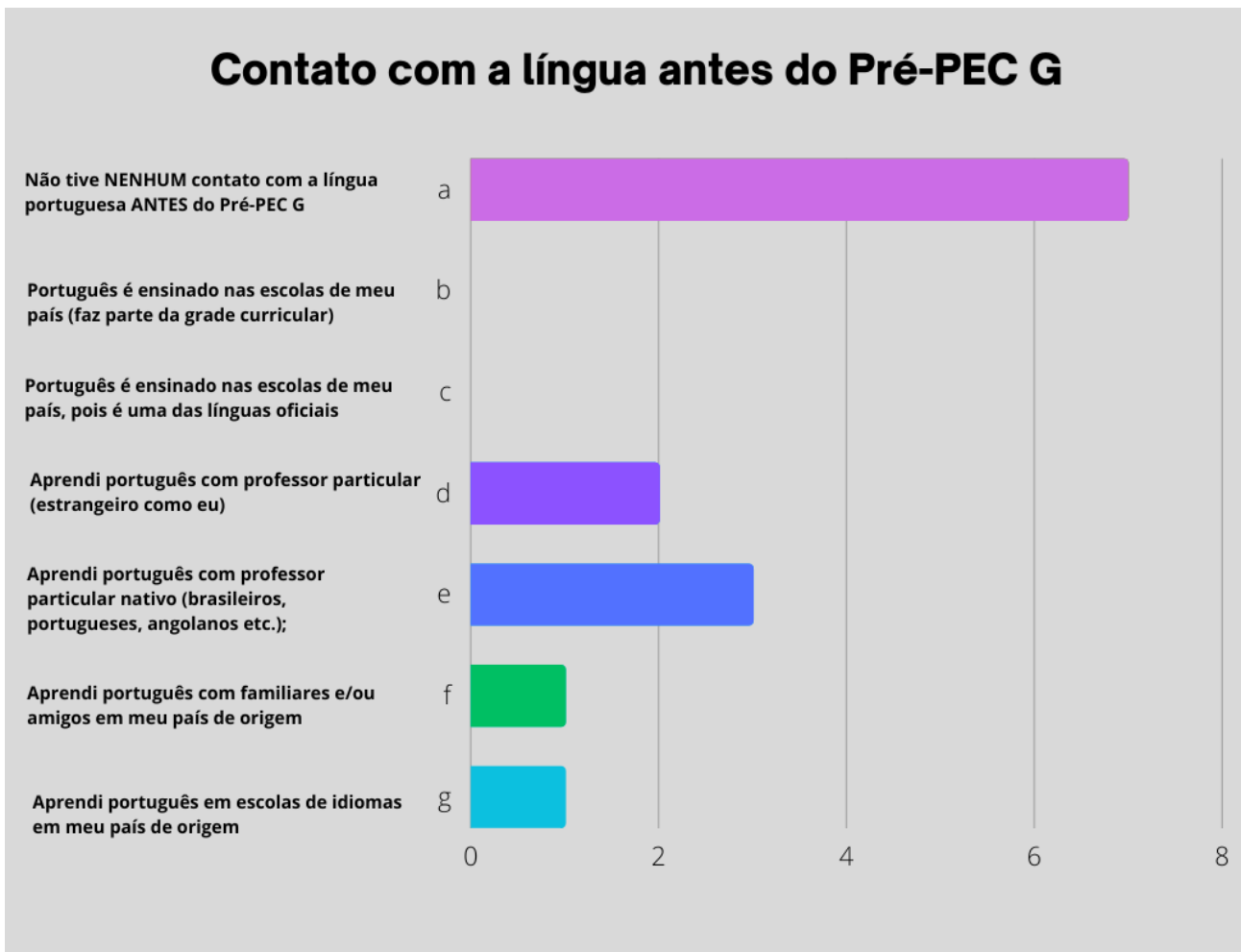
Como visto anteriormente, há um acordo de cooperação educacional, cultural ou científico-tecnológica entre o Brasil e determinados países em desenvolvimento, por esse motivo, os alunos desses países têm a oportunidade de cursar uma graduação em alguma das universidades brasileiras cadastradas. Dentre os cursos escolhidos pelos estudantes matriculados no curso preparatório estão: Medicina, Engenharia Elétrica, Medicina Veterinária, Engenharia de Petróleo, Ciências Sociais, Relações Internacionais, Odontologia, Dança e Engenharia Agrícola e Ambiental, reafirmando, assim, a heterogeneidade dos participantes que, além de terem nacionalidades e idades diferentes, pretendem ingressar em cursos superiores díspares.

Além disso, cabe ressaltar que o projeto de extensão é aberto à comunidade estrangeira, independentemente de serem futuros alunos da universidade ou não, e que a maioria dos alunos matriculados no curso ofertado pela Ufes ingressaram em universidades brasileiras diversas, o que oportunizará o contato com sotaques inéditos ao que seus ouvidos já estavam acostumados.

Ainda de acordo com as respostas aos questionários, no que diz respeito à língua materna, há menor pluralidade, sendo seis estudantes falantes nativos de espanhol e quatro falantes nativos de francês. Quando questionados sobre terem tido algum contato com a língua portuguesa antes do *Pré-PEC G*, as informações prestadas foram ligeiramente conflitantes, pois, dos 10 alunos, 7 responderam que não tiveram nenhum contato com a língua antes do *Pré-PEC G*, contudo, também obtivemos 7 respostas que variaram em: aprendi português com professor particular estrangeiro como eu (2 respostas); aprendi português com professor particular nativo (3 respostas); aprendi português com familiares e/ou amigos em meu país de origem

(1 resposta); e aprendi português em escolas de idiomas em meu país de origem (1 resposta). Vejamos o gráfico a seguir:

Gráfico 1: Sobre o contato dos alunos com o português antes do Pré-PEC G.



Fonte: Formulário próprio produzido no Canva com base nas respostas ao Questionário (Apêndice B), 2022.

Ao analisarmos mais detidamente as respostas mencionadas acima percebemos que alguns alunos não compreenderam corretamente o enunciado da questão, assinalando, assim, opções relacionadas a sua aprendizagem de língua portuguesa após o início do *Pré-PEC G* e não exclusivamente sobre experiências anteriores, como solicitado no comando, gerando conflito de respostas. Provavelmente, a opção de marcar mais de uma assertiva tenha contribuído para a ambiguidade de respostas. Nesse caso, ter acompanhado tão proximamente os alunos permitiu aclarar o equívoco, pois eles já haviam mencionado em interação nas aulas sobre suas relações com a língua portuguesa.

Outro aspecto observado nas respostas obtidas foi o fato de que em nenhum dos países de origem, segundo os estudantes, há o ensino de português nas escolas de educação básica, sendo necessário recorrer a escolas de idiomas e a professores particulares, caso haja interesse em aprender a língua. Apesar das políticas de cooperação entre o Brasil e os países mencionados, percebe-se a necessidade de internacionalizar, cada vez mais, a língua portuguesa, que ainda caminha a passos curtos.

Quanto à obrigatoriedade de uma língua estrangeira nas escolas de seu país, 1 respondeu que não há, 6 responderam que há a obrigatoriedade de se ensinar inglês - tendo um deles respondido que essa obrigatoriedade se restringe, em geral, apenas ao ensino fundamental, 2 responderam inglês e espanhol, e 1 respondeu inglês, espanhol, grego e italiano. Novamente, o português não aparece em nenhuma das respostas dadas pelos estudantes, o que nos leva a compreender o porquê de muitos não terem tido o mínimo de contato com a língua antes de se candidatarem ao programa de intercâmbio.

No que se refere à fluência em outra língua estrangeira, para além da língua portuguesa, 5 responderam que falam fluentemente inglês, 1 fala inglês e francês, 1 francês e crioulo haitiano, 2 não sabem falar outra língua estrangeira e 1 respondeu que apenas o português. Nesse item, interessava compreender a diversidade da turma e sua relação com línguas estrangeiras de modo geral, não cabendo a nós julgar os graus de fluência em cada língua citada. A pertinência desses dados está em evidenciar a pluralidade que atravessa as práticas letradas de que os estudantes participam, resultado da confluência de diversos contextos, vivências, experiências e singularidades.

4.2.3 O Celpe-Bras

Para nortear as discussões e o trabalho envolvendo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, existe o Documento Base do exame Celpe-Bras - um livro contendo todas as informações necessárias aos aplicadores e aos estudantes/candidatos que estão em processo de preparação

para a realização do exame. Esse documento possui informações relevantes referentes ao seu histórico, à legislação, ao referencial teórico base do exame, à estrutura do exame, aos parâmetros de avaliação etc. Por não ser o foco desta pesquisa, aqui nos ateremos apenas a alguns aspectos relacionados à estrutura das provas escrita e oral, a fim de que se compreenda o contexto no qual os participantes da pesquisa estão inseridos.

De acordo com o Documento Base do Exame Celpe-Bras, a parte escrita do exame “tem por objetivo avaliar, de forma integrada, compreensão oral, compreensão imagética, leitura e produção escrita em língua portuguesa” (2020, p. 35). Isto é, o candidato não será avaliado tão somente pelo uso formal da língua (penalizado excessivamente por equívocos gramaticais), mas, sobretudo, pela forma como demonstra, por meio de seu texto, habilidades de compreensão, leitura e produção escrita em português, de forma integrada, coesa e coerente. O foco está, segundo informações do documento, na perspectiva dos gêneros do discurso, em que a capacidade de interlocução é percebida na adequação ao gênero solicitado, ao interlocutor e ao propósito contido no enunciado da tarefa. Assim:

A adequação lexical e a gramatical serão, então, consideradas à medida que tornem o texto menos ou mais adequado à relação de interlocução solicitada dentro do gênero proposto, e não considerada como itens a serem avaliados separadamente do que acontece no restante do texto (BRASIL, 2020, p. 36).

Durante a prova, que é composta por quatro tarefas, o candidato precisa produzir textos conforme orientações da proposta, observando atentamente todas as solicitações, a fim de demonstrar proficiência nas quatro habilidades avaliadas. Além disso, é necessário observar a duração máxima de 3 horas para a realização de todas as tarefas, sendo que os primeiros trinta minutos são voltados à resolução da tarefa 1, em que é exibido um vídeo por duas vezes. Após esse tempo, um áudio é apresentado, também por duas vezes. Daí em diante, o candidato é livre para usar o tempo da maneira como achar melhor, podendo voltar às primeiras tarefas, caso considere necessário.

A seguir, o quadro 1, que consta do documento base, permite-nos demonstrar a estrutura da parte escrita do exame:

Quadro 1: Estrutura da parte escrita do exame Celpe-Bras

Tarefas	Habilidades envolvidas	Tempo total
1	Compreensão oral e imagética (vídeo) + produção escrita	3h
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	
3	Leitura + produção escrita	
4	Leitura + produção escrita	

Fonte: Documento base do exame Celpe-Bras.

A parte oral do exame consiste em uma interação entre o candidato e o avaliador. Como enfatizado no documento base, não se trata de entrevista, em que o avaliador realiza uma série de perguntas, cabendo ao candidato apenas responder ao que lhe é perguntado. Na parte oral, há a orientação de que a interação seja conduzida de modo a assemelhar-se a uma conversa cotidiana, com o intuito de avaliar se o candidato consegue interagir com um falante nativo, compreendê-lo e fazer-se compreender.

A interação entre o candidato e o avaliador-interlocutor acontece durante 20 minutos, enquanto um avaliador-observador acompanha o exame sem se manifestar. Para facilitar o processo de diálogo, o tempo do exame é dividido em dois momentos: nos primeiros cinco minutos, conversa-se sobre questões de cunho pessoal, respondidas previamente pelo candidato em questionário no momento da inscrição; nos quinze minutos restantes, são apresentados três elementos provocadores (textos curtos ou recortes de textos, de gêneros variados, predominantemente multimodais) para a condução do exame e são realizadas perguntas relacionadas aos elementos, com base em roteiro de interação.

Na sequência, explicitamos o quadro que demonstra a estrutura da parte oral do exame:

Quadro 2: Etapas da interação face a face do exame Celpe-Bras

Etapa	Conteúdo da interação	Práticas envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Documento base do exame Celpe-Bras.

Nessa etapa, as respostas não são julgadas, mas sim as habilidades de competência interacional, de compreensão oral, de fluência na língua, de adequação lexical, de adequação gramatical e de pronúncia. Para que o processo seja justo e coerente aos propósitos do exame, os candidatos são avaliados por meio de duas grades: a holística (preenchida pelo avaliador-interlocutor que atribui uma única nota para avaliar de forma integrada todas as habilidades descritas); e a analítica (preenchida pelo avaliador-observador que distribui notas individualizadas para cada elemento, não sendo permitido “penalizar” mais de uma vez o mesmo “deslize”).

4.3 GERAÇÃO DE DADOS

Para o desenvolvimento desta pesquisa, de caráter etnográfico, os dados foram gerados pela pesquisadora, mediante acompanhamento de aulas de língua portuguesa e de atendimentos de revisão. Para tanto, cumpriu-se com os princípios éticos necessários aos estudos com seres humanos, dentre eles: a aprovação do projeto perante o Comitê de Ética (conforme parecer em anexo); a participação livre, espontânea e esclarecida dos sujeitos envolvidos e a preservação de suas identidades.

Conforme exigência do Comitê de Ética, os participantes foram informados sobre a possibilidade de haver o risco de constrangimento, cansaço e/ ou desconforto ao serem observados em interação no decorrer das aulas e dos

atendimentos de revisão e ao produzirem relatos sobre sua experiência com os projetos de extensão. A fim de amenizar tais riscos, as identidades de todos serão preservadas, utilizando-se de nome fictício para se referir aos participantes. Além disso, a pesquisa aconteceu em ambiente já frequentado pelos participantes, não havendo necessidade de disponibilizarem mais tempo em sua participação.

Também foram informados sobre os riscos próprios do ambiente virtual, devido às limitações das tecnologias utilizadas, bem como limitações em assegurar total sigilo. No entanto, a pesquisadora se comprometeu a cumprir com todos os requisitos para a proteção dos dados dos participantes, visando à confidencialidade e ao sigilo, tal como previsto no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/CNS/MS.

A pesquisa gera benefícios para a área de estudos sobre ensino e aprendizagem de português para estrangeiros, cujos materiais didáticos e pesquisas ainda são escassos. Além disso, contribui na divulgação dos projetos de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, ressaltando suas contribuições na formação dos envolvidos e impactando na possível ampliação de tais projetos.

Os resultados serão apresentados aos participantes em ambiente virtual, em reuniões previamente agendadas, conforme possibilidade e interesse de cada um. Além disso, também terão acesso por meio de publicação da dissertação e de artigos relacionados à pesquisa desenvolvida, de apresentação do trabalho em exame de defesa e de apresentações em congressos.

Os dados gerados resultaram de diversos métodos, a fim de se cumprir com um dos requisitos da pesquisa de base etnográfica: a triangulação de dados. Isto é, para que os resultados sejam dotados de confiabilidade utilizam-se, durante o processo, métodos como observação participante, diário de bordo, gravações em áudio, questionários, entrevistas, produções escritas, e, ao final, realiza-se o cotejo desses dados. Em vista disso, foram gerados dados a partir das interações nas aulas e nos atendimentos de revisão e reescrita, dos relatos dos sujeitos envolvidos e de questionários preenchidos via Google *Forms*, de diário de bordo produzido pela pesquisadora, de análise das produções iniciais e finais dos alunos e demais questões que foram percebidas no decorrer de todo o processo.

A observação participante consistia em assistir às aulas de língua portuguesa e aos atendimentos de revisão. As aulas coletivas aconteciam remotamente, por

meio da plataforma Zoom, em dias e horários pré-definidos, devido à impossibilidade de ensino presencial em tempos pandêmicos. Parte das aulas eram ministradas pelo professor coordenador, que enfatizava aspectos de leitura e produção de textos orais e escritos, além de pronúncia e compreensão, enquanto a outra parte era ministrada por uma graduanda bolsista, que abordava aspectos ortográficos, sintáticos, morfológicos, fonéticos etc. Os atendimentos de revisão também aconteciam remotamente, no entanto, eram individuais e agendados previamente mediante solicitação de reunião via e-mail. Os estudantes só iniciavam seus atendimentos no *Releitores* após recomendação do professor do Curso de Extensão, o qual realizava uma espécie de triagem em que os alunos eram indicados após demonstrarem condições de se comunicarem e escreverem textos em língua portuguesa, etapas necessárias ao andamento do atendimento.

Diz-se observação participante, pois o papel do pesquisador não consiste em apenas assistir pacificamente ao que ocorre nos eventos, mas sim em participar, auxiliar e interagir quando for conveniente. Os atendimentos foram gravados apenas em áudio, para uso exclusivo da pesquisadora, a fim de facilitar o processo posterior de análise das interações e dos textos produzidos. Durante os atendimentos, também foi produzido um diário de bordo, no qual a pesquisadora registrava aspectos mais significativos percebidos no momento da interação, no entanto, nem sempre era possível realizar as anotações em tempo real, visto que se tratava de interações concretas. Do mesmo modo que em contextos reais, os acontecimentos se sobrepõem dificultando o registro imediato, os áudios se converteram em um excelente método para retomar os atendimentos e analisá-los minuciosamente.

Para além disso, foram reunidas as versões dos textos produzidos pelos alunos atendidos no *Releitores*, a fim de analisar todo o processo, desde a versão inicial enviada pelos estudantes até a versão final, após revisão e reescrita. Os textos produzidos tinham como base as provas antigas do Celpe-Bras, especificamente as edições de 2020, 2019/2 e 2019/1. Por indicação do professor, os estudantes precisavam seguir uma sequência de resolução das provas. Isto é, primeiro produziam os textos solicitados na edição de 2020, enviavam e-mail ao *Releitores*, agendavam um atendimento, realizavam a revisão e reescrita da prova toda e só depois poderiam passar à resolução da prova seguinte. Essa recomendação fundou-se em um pedido da coordenação do projeto, uma vez que,

para o trabalho dos monitores ocorrer com excelência, é necessária a leitura prévia dos textos produzidos e análise das propostas contidas nas provas, além de assistir aos vídeos, ouvir os áudios e ler os textos motivadores, tudo isso para compreender o que foi solicitado em cada questão e auxiliar os estudantes a alcançarem seus objetivos.

Considerando que, nesta pesquisa, compreendemos a produção de texto como um processo, no qual as etapas de revisão e reescrita são imprescindíveis, não poderíamos analisar apenas as produções finais, pois isso caracterizaria o texto como um produto. Por esse motivo, selecionamos todas as versões produzidas e revisadas durante o período acompanhado. Por meio da análise dos textos, observamos o modo como os autores percebiam as sugestões recebidas e como se portavam em relação a elas, aceitando-as, rejeitando-as ou contribuindo com novas sugestões, a partir desse movimento de troca no decorrer da prática de letramento de que participam.

Para uma compreensão mais adequada de todo o contexto que envolve nosso *corpus*, também foi realizado um levantamento das provas escritas aplicadas pelo Celpe-Bras, desde 1998 até 2020. Nesse levantamento, verificamos quais os gêneros cobrados desde sua primeira edição, quantas edições foram realizadas, como era o formato inicialmente e como está atualmente, e, principalmente, como os gêneros são abordados nas provas, enfatizando neste último quesito, apenas a edição de 2020, em virtude de ser a prova resolvida como simulado pelos estudantes, por orientação do professor coordenador.

Por último, discutiremos aspectos apontados nos relatos dos alunos em sala, nos comentários ao fim dos atendimentos sobre a experiência com o projeto e nos relatos extraídos dos questionários por eles respondidos. Essas informações serão cotejadas com as anteriores, a fim de triangularmos os dados e obtermos resultados com maior grau de confiabilidade. Assim, definimos como categorias de análise: o dialogismo e a interação nas práticas letradas, os gêneros discursivos e sua abordagem, a construção de conhecimentos no processo de escrita colaborativa - que compreende leitura, produção, análise, revisão e reescrita e as percepções dos estudantes sobre seu processo de ensino-aprendizagem.

A partir dos dados gerados, faremos, no próximo capítulo, a análise firmada nas seguintes perguntas iniciais: o que revelam as interações entre os alunos estrangeiros e os demais participantes do projeto? Como se processa a construção de conhecimentos na prática de revisão e reescrita colaborativa? De que modo é possível compreender a parceria entre o projeto *Releitores* e o curso *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021* como espaço profícuo à prática intercultural, por meio do processo dialógico de leitura e produção dos textos? Essas perguntas são essenciais em nossa busca por compreender como os sujeitos envolvidos no processo interativo de revisão e reescrita o percebem e em que medida, por meio da prática de letramento em questão, é possível reconhecer os impactos do trabalho colaborativo de revisão e reescrita do texto em sua formação.

5. ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme referido anteriormente, esta pesquisa é de base etnográfica. Por essa razão, os dados são gerados a partir do momento em que vão sendo produzidos. Essa característica faz com que a quantidade de dados manejados seja de grande extensão, o que torna sensata a definição de um recorte para análise. Desse modo, optamos por delimitar a pesquisa ao trazermos para a discussão exclusivamente os dados daqueles que participaram de todas as práticas letradas mencionadas, a fim de compreendê-los em interação, visto que nosso objetivo era analisar todo o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes. No entanto, para facilitar a discussão, decidimos dividi-los em categorias de análise isoladas e, ao final, realizar a triangulação dos dados e analisar todos os aspectos em conjunto, com vistas à compreensão do processo em sua totalidade.

5.1 INTERAÇÃO

A interação é o eixo central desta pesquisa e está vinculada às demais categorias de análise que, por meio da triangulação dos dados, possibilita uma avaliação ampla das práticas de letramento e do posicionamento de cada participante nesse contexto. Assim sendo, é essencial procedermos à descrição e à reflexão das interações entre todos os participantes nesses espaços por eles frequentados.

Em primeiro lugar, abordaremos as interações ocorridas nas aulas remotas de língua portuguesa e refletiremos sobre o modo como cada estudante atuava nesse ambiente. Para isso, nos apoiaremos em diário de bordo da pesquisadora, no qual foram registrados detalhes dessas interações. Em segundo lugar, analisaremos as interações que aconteceram nos atendimentos de revisão, bem como os textos iniciais e finais revisados, a partir da transcrição dos áudios e de recortes das produções, a fim de evidenciar indícios que corroboram ou refutam nossas perguntas iniciais.

5.1.1 Português do Brasil Pré-Pec G 2021: as aulas dialogadas de língua portuguesa

As aulas de língua portuguesa aconteceram remotamente devido ao advento da Pandemia de Covid-19. Esse formato, necessário à continuidade das atividades de ensino, gerou certo descontentamento por parte dos estudantes, os quais afirmavam sentir-se mais motivados no ensino presencial. Durante as aulas, costumeiramente comentavam sobre as dificuldades enfrentadas no ensino remoto e sobre como desejavam tê-las presencialmente, de modo a interagir mais com os colegas e com os professores. Além disso, relatavam que gostariam de estar vivendo no Brasil, interagindo com nativos em seu dia-a-dia, no entanto, isso ainda não era possível em razão das medidas de isolamento.

Apesar das adversidades, havia, por parte do professor do Curso de Extensão e dos demais envolvidos, a preocupação em propiciar aos estudantes uma experiência real com a língua portuguesa, de modo a minimizar, em sua aprendizagem, os impactos negativos causados pela falta de contato frequente e presencial com nativos. Para além dos encontros síncronos via Zoom, com duração de uma a duas horas, que aconteciam, em média, quatro vezes por semana, o professor também alertava sobre o tempo de aula não ser suficiente e orientava sobre como aprimorar seus estudos. Enfatizava, também, ser indispensável que os alunos realizassem outras atividades, como assistir a vídeos do youtube, séries e filmes, com áudio e legenda em português, além de ler bastante e cumprir com todas as tarefas solicitadas em sala de aula, a fim de ter maior contato com a língua.

As aulas eram ministradas pelo professor e pela bolsista, que compartilhavam a turma, ficando metade da carga horária sob a responsabilidade de cada um. Via de regra, as aulas da bolsista enfatizavam aspectos de sintaxe, morfologia e fonética, enquanto as aulas do professor centravam-se em leitura, compreensão, interpretação e produção de textos orais e escritos. Contudo, isso não impedia que ambos os professores trabalhassem diversos aspectos integrados, abordando-os conforme as necessidades que emergiram da interação com os estudantes. Embora houvesse um planejamento de aula, este era adaptado às demandas dos alunos

naquele momento específico, ou ainda, era solicitado aos alunos que pesquisassem mais sobre o tema, para juntos discutirem e elucidar as dúvidas na aula seguinte.

No decorrer dos encontros remotos, foi possível identificar a presença de diversas metodologias, mas, em geral, predominavam as aulas dialogadas¹⁰, a fim de possibilitar aos alunos a ampliação de seus conhecimentos e o desenvolvimento de sua competência comunicativa, por meio da interação com seus pares e com nativos da língua portuguesa. Constantemente, os estudantes eram incentivados a participarem ativamente das aulas, a falarem sobre o seu dia-a-dia, a questionarem, a abordarem aspectos de sua cultura, a compartilharem com seus colegas dicas de leituras, a dialogarem sobre aspectos diversos da língua e cultura brasileira, entre outras atividades, com o intuito de se ajudarem mutuamente. Reconhecemos, conforme Izaki e Viana, que

[...] para o desenvolvimento dessa ação dialógica, um dos pressupostos fundamentais do ensino comunicativo, é importante que o professor conceba o aprendiz como aquele capaz de contribuir para a produção de significado, ou seja, considerá-lo parte fundamental para o processo de ensino e aprendizagem da língua-alvo (IZAKI; VIANA, 2016, p. 100).

Ao recuperarmos os registros do diário de bordo, percebemos algumas sutilezas que se repetiam ao longo das aulas. Havia sempre maior participação dos mesmos estudantes, enquanto os demais, via de regra, permaneciam silenciosos. Alguns só se manifestavam após muita insistência dos professores, os quais sempre enfatizavam a importância do diálogo para a obtenção de melhores resultados na aprendizagem. Dentre as causas da recusa em interagir, estava, segundo eles, a impossibilidade de falar no momento - por motivos diversos: trabalho, barulho, instabilidade da internet etc. Diante das justificativas, a postura dos professores era sempre compreensiva e ponderada, buscando formas de superar os obstáculos que surgiam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Convém mencionar que, devido à necessidade de prévia aprovação do projeto em Comitê de Ética, não foi possível acompanhar o início do curso, no entanto, a observação participante aconteceu desde a emissão do primeiro parecer técnico em 02 de agosto de 2021 até o final do curso em 03 de dezembro de 2021, possibilitando a convivência com os participantes por um significativo intervalo de

¹⁰ As aulas dialogadas não emanavam de “frases prontas”, mas sim de diálogos reais e socialmente situados.

tempo. Dito isso, passaremos, agora, à descrição e à análise de alguns¹¹ encontros, de modo a compreendermos o processo de ensino-aprendizagem, por meio da abordagem das especificidades observadas nesse espaço.

O primeiro encontro observado pela pesquisadora foi dividido em dois momentos: no primeiro, a professora bolsista orientou os estudantes quanto à produção de um subprojeto de iniciação científica e, no segundo, ministrou conteúdos de fonética. Para que pudessem se familiarizar com o ambiente acadêmico e desenvolver sua escrita em língua portuguesa, a professora expôs os aspectos estruturais de um subprojeto e estimulou o esclarecimento de dúvidas. Alguns alunos, com maior autonomia na língua, fizeram questionamentos sobre a atividade solicitada, outros mantiveram-se em silêncio por ainda não compreenderem perfeitamente a língua portuguesa. A turma era heterogênea, o que significa que existiam estudantes que compreendiam e se comunicavam melhor em português, enquanto outros tinham mais dificuldades e necessitavam de atenção especial. Não obstante, o incentivo à participação era constante, mas respeitando-se o tempo de cada aluno, para que não se sentisse constrangido e superasse, aos poucos, o medo de se comunicar em uma nova língua.

O segundo encontro acompanhado pela pesquisadora foi ministrado pelo professor coordenador. Nessa aula, o professor retomou a discussão sobre o subprojeto de iniciação científica, assunto sobre o qual pairavam inúmeras dúvidas. Para a maioria dos estudantes, a produção de tal gênero era totalmente inédita, pois ainda não haviam se deparado com a leitura e/ou produção de subprojetos, nem mesmo entendiam claramente do que se tratava a iniciação científica. Esse desconhecimento é totalmente compreensível, pois os gêneros são práticas sociais, textos produzidos em determinado contexto e para determinado fim. Portanto, se o gênero não fazia parte do contexto dos estudantes, seria moroso entenderem sem a mediação dos professores. Estes explicaram a estrutura básica de um subprojeto e

¹¹ Dentre as aulas observadas ao longo do semestre, foram selecionados oito encontros, não necessariamente consecutivos, para esta análise. Optamos por nomear os encontros de 1 a 8, a fim de facilitar a leitura e o entendimento. O recorte foi baseado nos temas surgidos e nas discussões que julgamos complementarem os demais dados gerados. Cabe ressaltar, no entanto, que ainda nos restam múltiplos dados - tanto das demais aulas observadas e registradas em diário de bordo quanto dos atendimentos de revisão registrados em áudio -, para analisarmos e discutirmos em estudos posteriores.

discorreram sobre as variações que podem ocorrer justamente pela necessidade de adequação à esfera de circulação e aos propósitos comunicativos.

Tendo em vista que o ambiente de sala de aula é dinâmico e vivo, outros temas foram surgindo no decurso do diálogo sobre o subprojeto de IC. Entre os temas trazidos pelos estudantes verificavam-se dúvidas sobre os significados de palavras, tais como as diferenças entre “cismar”, “cogitar” e “pensar” - questionamento realizado pelo estudante Graciliano. O aluno em questão mostrou-se, ao longo dos encontros e atendimentos, sempre muito interessado e motivado, o que podia ser percebido em suas constantes interações, como perguntas, compartilhamento de informações etc. No segundo encontro observado, por exemplo, Graciliano foi o único a realizar a atividade de pesquisa solicitada pelo professor anteriormente. A partir disso, o professor ressaltou a importância de que se pesquisassem temas relevantes da história brasileira e de que se registrassem sempre as informações obtidas. De acordo com o professor, a relevância de anotarem durante as aulas consistia no fato de que se aprende a escrever, escrevendo. Assim como aprendemos a ler, lendo; a ouvir, ouvindo; e a falar, falando.

Antes de finalizar a aula, o professor oportunizava um momento para que os estudantes falassem um pouco de si: sobre suas cidades e seus países, sobre suas ocupações e passatempos, sobre como estavam lidando com a pandemia etc. Esse era um movimento bem comum nos encontros, condizente com a metodologia de aulas dialogadas escolhida para a condução do curso. O interessante é perceber que, ao abordarmos questões mais corriqueiras, não era necessário solicitar aos alunos que falassem, pois eles mesmos se sentiam à vontade para partilhar suas vivências com os demais e, por esse motivo, pediam a palavra sem receio. Isso provavelmente ocorria devido à identificação com o assunto discutido e às representações que tal assunto possibilitava. De acordo com Woodward (2014, p. 18), “os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar”. São representações que revelam as identidades de cada estudante: quem ele é, de onde vem e o que enxerga como familiar e cômodo, a ponto de “arriscar-se” a falar sobre.

Devido a limitações das ferramentas de gravação, armazenamento e gerenciamento dos dados, optamos por gravar apenas as interações referentes aos atendimentos de revisão. As aulas não foram gravadas em áudio, pois demandariam grande espaço de armazenamento e tempo considerável para a análise, o que inviabilizaria a pesquisa. Por isso, registramos as aulas mediante diário de bordo. Sendo assim, os relatos trazidos pelos estudantes não poderão ser transcrevidos fidedignamente, mas sim parafraseados com base no que foi registrado pela pesquisadora acerca do que cada um disse em sala de aula. Vejamos alguns relatos:

Euclides Relatou que estava no Espírito Santo, mas que não saía muito de casa; e que suas atividades se resumiam a estudar e a pesquisar assuntos sobre sua nova cidade, Vitória, para aprender mais.

Graciliano Relatou que morava no interior de seu país e que ainda não tinha vindo ao Brasil devido à pandemia. Também comentou que costumava assistir a vídeos para melhorar seu português. E que sua rotina consistia em fazer café, ajudar o irmão caçula no desenvolvimento das atividades escolares e trabalhar. Ao ser questionado por um colega sobre a situação da pandemia em seu país, afirmou que estava melhorando e que pessoas acima de 30 anos estavam sendo vacinadas com a Astra Zeneca.

Lima Relatou que trabalhava e estudava português (ouvia músicas, assistia a séries, realizava pesquisas). Além disso, comentou que não podia ir à igreja e que desejava que a pandemia terminasse logo. Acrescentou que gostaria de ter aulas presenciais e que muitos têm dificuldade em aprender no ensino remoto.

Conforme observado, apenas por esses três relatos, já é perceptível a multiplicidade de contextos presentes nesta turma. Dos três estudantes, dois estavam morando no Brasil (Euclides e Lima) e lidando com as dificuldades causadas pela pandemia, tais como a impossibilidade de realizar atividades

corriqueiras. Enquanto um dos estudantes (Graciliano) estava em seu país, lidando com um contexto de pandemia um pouco mais favorável, com a vacinação acontecendo mais rapidamente e a situação melhorando a cada dia. No entanto, esse aluno ainda não havia tido nenhum contato com o Brasil, diferentemente dos dois primeiros que já estavam no país à época. Por mais que o contexto não permitisse interação frequente com os nativos, como eles desejavam quando se candidataram ao intercâmbio, certamente tinham maior possibilidade de contato com a língua portuguesa em contexto real de uso do que Graciliano, por exemplo. No entanto, percebemos a motivação de Graciliano para aprender a língua e sua consciência de que a falta de interação maior no dia-a-dia pudesse prejudicar sua aprendizagem, por isso ele investia todo o tempo possível complementando seus estudos por meio de vídeos.

O terceiro encontro analisado iniciou-se com a indagação sobre aqueles que haviam lido a reportagem a respeito do contato dos seres humanos com cães. Graciliano afirmou ter lido e compartilhou com os colegas um resumo do que havia entendido. Clarice destacou que concordava com a reportagem quando esta assinala que o contato com cães alivia o estresse. A compreensão do texto lido pressupõe inferências relacionadas a elementos externos de que os leitores dispõem no momento em que leem. Clarice, que tinha animais de estimação, partiu de sua experiência com os animais para declarar sua concordância em relação ao alívio do estresse proporcionado pelos cães, tal como afirmado na reportagem. Isto é, tomou como base seu conhecimento de mundo, os “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos” (Koch; Elias, 2012, p. 42). Para Koch e Elias,

A leitura é, pois, uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch e Elias, 2012, p. 43, grifo do autor).

Após a discussão sobre a reportagem, o professor apresentou a música Garota de Ipanema e perguntou se alguém já havia ouvido a canção. Graciliano, sempre interativo, mencionou ter ouvido um *podcast* sobre a história da música e compartilhou com o grupo as informações que considerou relevantes. Vejamos que aqui aparece um novo gênero, representativo da contemporaneidade, e exposto por

um estudante em virtude de estar ligado intrinsecamente a sua vivência. Trata-se de um texto oral em áudio que, em alguns momentos, aparece em monólogo abordando aspectos principais de um determinado assunto; e que, em outros momentos, pode aparecer como um diálogo/debate entre duas pessoas ou mais, buscando apresentar argumentos favoráveis e/ou desfavoráveis ao tema.

É pertinente comentarmos sobre o quanto as aulas dialogadas, pautadas no incentivo à interação entre os sujeitos, propiciam eventos de letramento como esse, em que um estudante atua de forma ativa, compartilhando espontaneamente seus saberes sobre gêneros com os quais está familiarizado, isto é, que integram os letramentos de que participa. Street (2014, p. 37), inclusive, discorre sobre a tentativa de “mudar o foco do ‘impacto’ do letramento para os modos como as pessoas ‘se apoderam’ de um letramento particular: enfatiza-se o caráter ativo, em vez do passivo, do público-alvo”. Nesse caso em questão, o estudante, como sujeito ativo de seu próprio processo de ensino-aprendizagem, pautou-se em letramentos familiares para auxiliá-lo na compreensão da música “Garota de Ipanema”. Ademais, por meio do ato dialógico contribui tanto para sua própria aprendizagem, ao ouvir sobre temas da cultura brasileira, refletir sobre eles e partilhar com seus pares, quanto para a aprendizagem de todos os seus interlocutores, pois, ao compartilhar sua experiência, ele influencia-os a também pesquisarem métodos variados que possam potencializar seus estudos na língua.

Prosseguindo com a descrição e análise da aula em evidência: após o frutífero diálogo suscitado pelas contribuições do estudante Graciliano, o professor solicitou que a turma se prontificasse à leitura da canção, o que não aconteceu devido à insegurança ainda presente (conclusão da pesquisadora, a partir da falta de interação visual – em grande parte do tempo, as câmeras eram mantidas desligadas). Esse é um fator negativo do ensino remoto, uma vez que, com as câmeras desligadas, dificulta-se o processo de entendimento a respeito de quem possa ter dificuldades ou de quem apenas seja tímido, mas consegue acompanhar as aulas. Em seguida, o professor pediu à pesquisadora que lesse a música e tecesse algum comentário. É interessante lembrar que se trata de uma observação participante, por isso, em muitos momentos, a pesquisadora posiciona-se a pedido dos professores, dos estudantes ou ao sentir que há abertura para tal.

Apesar da percepção de uma certa resistência à interação com os pares, talvez pelo excessivo receio de “errar”, o trabalho com a música possibilitou maior interação do que a observada na aula sobre o subprojeto de IC, por exemplo. Isso pode ter acontecido devido à identificação dos estudantes com o tema, fazendo com que eles conseguissem aproximá-lo a suas realidades. Evidentemente, o trabalho com ambos os gêneros é essencial para o aprendizado dos estudantes, principalmente considerando que são candidatos à graduação, que terão a necessidade de produzir projetos variados ao longo do curso e da vida. Inclusive, acreditamos que o trabalho com gêneros variados é indispensável, pois o estudante precisa aprender a se adequar às práticas sociais de que participa. Ainda mais considerando o contexto do Celpe-Bras, em que são exigidas a leitura, a análise e a produção de uma multiplicidade de gêneros. Por esse motivo, o professor sempre enfatizou a importância de que os alunos realizassem as atividades, produzissem textos, revissem e reescrevessem seus próprios textos e constantemente interagissem e expusessem suas ideias e opiniões, a fim de que se tornassem proficientes na produção de textos orais e escritos em língua portuguesa.

Uma particularidade pertinente notada no decorrer das aulas foi o constante incentivo ao diálogo, à interação - tanto com o professor quanto com os demais estudantes. Ainda que o ensino remoto dificulte em demasiado o diálogo, por conter muitos ruídos (como a internet que travava e uma fala acabava se sobrepondo à outra, a falta de olho no olho etc.), esse ainda acontecia de forma muito profícua, possibilitando o acesso a uma infinidade de saberes. Não são apenas os estudantes que aprendem, pelo contrário, há um compartilhamento de conhecimento. Os professores e a pesquisadora aprendem muito ao ouvir cada jovem estudante falar sobre seu país, sua rotina, suas preferências, seus sonhos. Os estudantes aprendem ao ouvir os professores e a pesquisadora, falantes nativos de língua portuguesa; também aprendem com seus colegas de classe, de mesma faixa etária e em mesma situação de intercâmbio. Por meio da interação com o outro, nessa relação dialógica, ocorrem aprendizados contínuos, trocas significativas, ampliação da visão de mundo, enfim, são inúmeros os benefícios oportunizados por práticas de letramento como a que descrevemos.

Para exemplificar o que temos relatado, vejamos a configuração que tomou a parte final da aula sobre a música “Garota de Ipanema”. Conforme mencionado

anteriormente, os professores regentes habitualmente encorajavam os estudantes a compartilharem ideias, opiniões, etc., isso não foi diferente nessa aula. Após a discussão, o professor perguntou sobre o que a turma havia lido e ouvido em português, e se sabiam curiosidades a respeito do Brasil que gostariam de partilhar com o grupo. O estudante Machado prontamente pediu a palavra e explanou sobre alguns vídeos que havia assistido na plataforma youtube. Dentre eles, vídeos sobre o Enem e o fato de que talvez o exame não acontecesse devido à pandemia; e vídeo sobre as dificuldades orçamentárias sofridas pelas universidades devido aos cortes. A partir das informações trazidas por Machado, houve o desenvolvimento da interação, mediada pelo professor, que esclareceu dúvidas apontadas pelos estudantes acerca dos elementos fornecidos pelo colega. Em seguida, Machado questionou sobre a CPI da Covid, que foi respondida pelo professor, pois era um assunto que os demais estudantes não dominavam e, portanto, não poderiam ajudá-lo.

Convém destacar que os inúmeros temas surgidos no decorrer da aula revelam as implicações do caráter dialógico no processo de ensino-aprendizagem de língua, em que os estudantes são incentivados a realizarem intervenções, a participarem e a trazerem suas dúvidas para a discussão. Isso não ocorre, por exemplo, ao adotarmos uma concepção tradicional de ensino, cujo centro do processo é o professor, o detentor do conhecimento e da palavra, e o aluno visto apenas como uma “tábula rasa”, sem nada a partilhar e a questionar, cujo papel seria apenas o de aceitar o que lhe é oferecido.

Para finalizar esse ponto, Graciliano comentou que havia escutado muitas músicas e *podcasts*, e também feito aulas particulares. Ao ouvir Graciliano expor seus métodos para aperfeiçoar sua aprendizagem, Machado então interage e pergunta-lhe sobre ferramentas para melhorar seu português. Nesse momento, os dois são o ponto central da interação, enquanto os demais, inclusive professores e pesquisadora, observam silenciosos. Vejamos que circunstância fascinante é propiciada pelo formato dialógico das aulas, que parte de uma concepção horizontal de ensino-aprendizagem: os estudantes “tomam a palavra”, interagem, perguntam, respondem e se ajudam mutuamente na construção de conhecimentos na língua; enquanto isso, os demais respeitam o espaço de diálogo, aguardando o momento ideal para participar da conversação e, ao final, interagem compartilhando dicas de

séries brasileiras encontradas na plataforma Netflix, como excelentes recursos para a aprendizagem da língua.

Nesse fragmento citado no parágrafo anterior, destacamos que o professor não interrompe e não avalia o diálogo como “conversa paralela”, pelo contrário, reconhece e valida a interação entre os aprendizes, por considerar, com base na concepção horizontal de ensino-aprendizagem, que o conhecimento é construído tanto a partir das interações professor-aluno quanto aluno-aluno. Com base na descrição das interações, realizadas a partir da proposta com o gênero música, observamos que o trabalho com gêneros discursivos, seja de leitura, análise ou produção, pode suscitar debates outros e diversos. Isso ocorre quando se abre espaço para o diálogo e deixa-se que os estudantes, sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem, contribuam colaborativamente para a construção dos conhecimentos.

O quarto encontro acompanhado pela pesquisadora foi iniciado a partir da abordagem de tópicos da língua portuguesa em que os estudantes, de modo geral, apresentavam dúvidas. Dentre eles: o uso de letra maiúscula no início de frases e de nomes próprios, uso de vírgula para marcar o vocativo, explicação de quando dizer obrigado, obrigada, grato, grata, agradecido ou agradecida etc. Convém mencionar que todos os tópicos partem da observação dos professores regentes, seja na escrita ou na pronúncia, e da solicitação dos próprios estudantes acerca de aspectos que desconhecem ou sentem dificuldade. Assim, a aula é planejada de acordo com as reais necessidades dos alunos, ao enfatizar conteúdos coerentes ao contexto e aos objetivos do público-alvo. Após a discussão inicial, o professor solicitou aos alunos que compartilhassem seus resumos sobre as notícias de jornal por eles escolhidas. Examinemos os temas surgidos:

Tabela 1: temas dos resumos apresentados

Guimarães	"Millennials" <i>versus</i> "Geração Z" e relação de consumo
Manuel	Cobrança de propina na compra de vacinas
Graciliano	Uso de vacinas por mulheres gestantes e puérperas
Lima	A necessidade da 2ª dose e estratégias do município de Vila Velha para completar a cobertura vacinal

Lygia	Divulgação de uma palestra sobre o diálogo na educação dos filhos
Clarice	O ar polar que causou frio intenso no país

Percebemos, consoante tabela, que algumas notícias conversam entre si, isso acontece, possivelmente, em consequência do contexto atípico vivenciado pelos estudantes e pelo anseio em se informarem sobre tudo o que envolvia a pandemia, principalmente, porque afetava não só seus intercâmbios, mas também a normalidade de suas vidas e de seus países. Um detalhe que nos impressionou foi que os estudantes, em parte, conseguiram selecionar notícias de acordo com seus interesses e resumi-las, demonstrando autonomia e maior proficiência na língua. No entanto, ainda foi possível observar alguns “deslizes”, principalmente, de falantes nativos de espanhol, ao se depararem com os chamados falsos cognatos, o que prejudicou a compreensão do texto.

Referimo-nos, por exemplo, ao termo “propina”, que também existe no espanhol, mas significa gorjeta, diferentemente do significado em português. Ao resumir a notícia sobre a propina na compra de vacinas, Manuel interpretou-a a partir de inferências de sua língua materna, por esse motivo, não conseguiu entender a gravidade do termo propina nesse contexto. O estudante compreendeu a propina como uma gratificação pela compra das vacinas, do mesmo modo que um garçom recebe uma gorjeta pelo trabalho desempenhado. Contudo, por meio da interação com falantes nativos, que entenderam o mal-entendido ocasionado pelo falso cognato, foi possível esclarecer o real sentido do texto.

Dai vê-se a importância da interação e da mediação pelos professores e pela pesquisadora para que o estudante pudesse compreender as nuances de uma língua que, por ser próxima a sua língua nativa, podem gerar pequenos desacertos. Se não houvesse no momento alguém com mais experiência na língua para auxiliá-lo, certamente, o estudante seguiria com sua própria compreensão da palavra “propina”, o que talvez pudesse atrapalhá-lo mais à frente na realização do exame Celpe-Bras. Retomamos, assim, a discussão da página 36, em que alicerçados em Volóchinov (2013) enfatizamos que a palavra precisa estar ligada ao seu contexto para ser entendida em seu sentido pleno e para que os interagentes

consigam entendê-la e avaliá-la, pois uma palavra fora de seu contexto não favorece a comunicação.

O quinto encontro teve início em outro ambiente de interação. Os estudantes estrangeiros foram convidados pelo professor a participarem, em alguns dias pré-determinados, da parte final das aulas de duas disciplinas da graduação - *Laboratório de Práticas Culturais: leitura e ensino* e *Português língua estrangeira* (disciplina optativa). O intuito do convite era que os estudantes pudessem ouvir as interações entre falantes nativos de língua portuguesa, além de terem a oportunidade de se comunicarem com eles sobre assuntos de seu interesse. Para que o diálogo acontecesse de maneira concreta, o professor criava salas de bate-papo on-line e dividia a turma em pequenos grupos. Cada grupo poderia conduzir sua interação de acordo com os interesses dos locutores, explorando os temas que fluíssem de modo natural. Nesse contexto, entendemos que os participantes da interação encontram-se em posição de igualdade e são sujeitos ativos que juntos constroem o discurso e a ele atribuem significados.

Conforme explicitado, esses momentos de interação entre os estudantes estrangeiros e os estudantes de graduação (nativos) ocorriam em múltiplas salas de bate-papo. Por esse motivo, não conseguimos participar de todos eles, sendo necessário centrar nossa atenção em apenas alguns desses diálogos. No entanto, nas salas em que participamos, pudemos observar que a comunicação fluía de modo profícuo, especialmente quando os assuntos relacionavam-se a aspectos culturais, tanto do Brasil quanto do país de origem do estudante. Apesar de alguns problemas de cunho linguístico relativos à proficiência de parte dos estudantes, era possível verificar os esforços de adequação de ambos os lados para compreenderem seus interlocutores e por eles serem compreendidos.

Após a atividade de comunicação com os estudantes da graduação em Letras, foi dada sequência à aula de língua portuguesa, com ênfase na prática de leitura e compreensão de texto e, por consequência, na pronúncia. A tarefa designada aos alunos, desta vez, foi a produção de um resumo acerca da matéria “10 dicas para economizar energia”, o qual deveria ser lido à turma. Graciliano, Euclides, Lima, Cora, Clarice e Castro realizaram a atividade proposta. Em linhas gerais, verificamos que, passados alguns encontros, os estudantes já apresentavam

boa compreensão dos textos lidos e conseguiram destacar tópicos relevantes desses textos. Contudo, a pronúncia e a adequação gramatical ainda careciam de atenção, visto que esses tópicos seriam avaliados no exame de proficiência. Era comum o equívoco na concordância nominal, na pronúncia de determinadas palavras acentuadas, além da troca por palavras similares em sua língua nativa. Faz-se relevante mencionar que, no desenrolar da atividade em foco, os próprios estudantes percebiam equívocos linguísticos dos demais colegas e realizavam intervenções, para auxiliá-los em seu processo de ensino-aprendizagem. Certamente, essa prática era possível devido ao caráter dialogado das aulas, o qual permitia a todos os participantes da prática letrada o desenvolvimento de sua autonomia, como sujeitos ativos e críticos.

O sexto encontro analisado teve como foco o ensino de produção do gênero e-mail. A atividade foi programada em razão da necessidade real e contextualizada de enviar mensagem de solicitação de agendamento ao *Releitores*, para a realização dos atendimentos de revisão de textos. Antes de iniciar a explanação sobre o gênero, o professor perguntou sobre questões de cunho pessoal, o que gerou o compartilhamento de experiências - uma troca enriquecedora. Esse movimento era muito bem aceito pelos estudantes que, em geral, agiam de modo participativo e interessado.

Na sequência, o professor abordou as características imprescindíveis à produção do gênero e-mail, dado que são formados por *enunciados relativamente estáveis* (BAKHTIN, 2011) e, por isso, são parcialmente flexíveis, sendo alguns elementos mais indispensáveis do que outros. Em um primeiro momento, os estudantes puderam esclarecer suas dúvidas a respeito do gênero. Logo após, foram divididos em dois grandes grupos, para que juntos pudessem realizar um exercício de planejamento do texto que iriam enviar ao projeto de extensão. Embora o envio de e-mail fosse acontecer de modo individual, o propósito da atividade grupal era possibilitar um espaço de reflexão sobre possíveis formas de escrever um e-mail.

Após transcorrido o tempo destinado à discussão e produção do gênero, foi solicitado aos grupos que compartilhassem seus textos com os demais. Manuel, então, sugeriu que colocassem o texto produzido no chat, para que todos pudessem

visualizá-lo. O professor aceitou a sugestão e pôs em tela os textos para que todos analisassem e pudessem tecer comentários. Igualmente, fazia sugestões de melhorias, contudo deixava os estudantes livres para opinarem e modificarem, caso assim decidissem. Desse modo, realizaram um trabalho coletivo e colaborativo de revisão e reescrita, em que várias vozes puderam ser notadas.

O sétimo encontro iniciou-se a partir de diálogos do cotidiano¹², em especial, sobre a experiência de contato com graduandos brasileiros da disciplina optativa de PLE. Os estudantes estrangeiros demonstraram, em geral, ter apreciado a experiência, além de considerá-la relevante, pois o convívio com nativos possibilitava o uso real e contextualizado da língua. Posteriormente, em continuidade ao trabalho, o professor solicitou aos alunos que fizessem comentários sobre o vídeo “A importância do ato de ler”. A essa altura dos encontros, percebemos maior autonomia, sem necessidade de “obrigá-los” a participarem da interação. Os próprios estudantes manifestaram-se, a fim de contribuir com a discussão do tema, aliás, por vezes extrapolavam a discussão - no bom sentido da palavra - para compartilhar dicas relacionadas ao que vinham discutindo. Nesse dia, em especial, além das contribuições acerca do vídeo, demonstrando compreendê-lo, os estudantes solicitaram recomendações de leituras e sites, para que pudessem ampliar o contato com a língua.

No oitavo encontro acompanhado, o professor questionou a turma sobre a leitura de jornais. Os estudantes, então, comentaram ter lido A Gazeta, Folha de São Paulo, jornal local do Maranhão, entre outros. A partir da interação com os alunos, foram percebidas algumas inadequações na fala, por exemplo, o uso da palavra “pero” do espanhol. Quando questões assim surgiam na aula, o professor aproveitava para esclarecer essas dúvidas linguísticas e apresentar outras palavras que poderiam ser usadas em substituição: mas, entretanto, porém, no entanto, contudo e todavia.

Conforme dito em momento anterior, embora houvesse um projeto de curso, isto é, um planejamento para cada aula, esse era adaptado às necessidades que emergiram da interação. Vasconcellos (2002, p. 106, grifo do autor) pontua que o

¹² Era parte da rotina do professor iniciar a condução da aula encorajando os estudantes a compartilharem suas vivências: certezas, dúvidas, inquietações, sonhos, acontecimentos comuns do dia-a-dia etc.

“planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica”. O autor segue afirmando que:

[...] O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (VASCONCELLOS, 2002, p. 106).

Assim, cabe ao professor planejar as aulas de acordo com o público-alvo, nesse caso, uma turma de alunos estrangeiros aprendendo português, todavia, não esquecendo que o processo de ensino-aprendizagem é vivo e está em movimento contínuo. Portanto, é imprescindível ter-se um plano de aula flexível - um planejamento de ensino-aprendizagem como um processo contínuo “que envolve a **ação-reflexão-ação** sobre o ensinar-e-aprender” (MINGUILI; DAIBEM, 2008, p. 131, grifo do autor), - que dê conta das questões gerais e que consiga abarcar todas as questões que vão surgindo com a interação. Nessa perspectiva, no decorrer do processo o professor avalia quais ações estão gerando bons resultados, quais devem ser suprimidas e/ou acrescentadas, readequa seu plano e traça novos caminhos, pois “é preferível ‘perder’ um pouco de tempo para pensar sobre o conjunto da realidade, do que perder todo o tempo em sala de aula, já que o trabalho, por não abarcar a concretude dos determinantes, acaba se revelando ineficaz” (VASCONCELLOS, 2002, p. 108).

Dando continuidade ao último encontro aqui analisado: na sequência, o professor abriu em tela o jornal A Gazeta e ressaltou a relevância de lerem com frequência. Para nortear o debate, pediu aos alunos que lessem em voz alta a manchete do dia: “Penduricalhos em plano de celular vão de serviço de música a aulas de inglês”, assim ele poderia auxiliá-los em suas pronúncias. Também aproveitou o ensejo para lembrá-los de que manchetes conforme a mencionada poderiam ser elementos provocadores no exame Celpe-Bras. A partir do exposto, observamos o quanto as aulas dialogadas converteram-se em um espaço profícuo à aprendizagem de diversos aspectos em conjunto, possibilitando aos estudantes estrangeiros o conhecimento de regras gramaticais, mas, sobretudo, o contato com

a língua portuguesa real e contextualizada, que abarca aspectos de leitura, compreensão, escrita, pronúncia e da cultura local, de modo transdisciplinar.

Conforme nossa análise, foi possível corroborar a concepção de que a utilização de metodologias de ensino-aprendizagem que se aproximam às vivências e ao contexto do aluno mostram-se frutíferas, o que resulta em estudantes mais participativos, mais críticos e, por conseguinte, sujeitos ativos em seu próprio processo de aprendizagem de língua. Também foi possível depreender, por meio da interação entre os participantes, a relevância de tomar como base o ensino de língua por meio da produção de textos variados, orais e escritos, possibilitando aos aprendizes, desse modo, o contato com práticas de letramento - letramentos em “lugares e tempos particulares” - reais e contextualizadas.

Por fim, compreendemos, a partir da descrição e análise das aulas, o quão dinâmico é o processo de ensino-aprendizagem de língua e o quão imprescindível é a produção de um planejamento flexível, dialógico e voltado às particularidades do público-alvo. Reconhecemos, com base nos dados gerados e analisados, que a interação é um “momento de negociação de significados, em que professor e aprendiz são afetados, com possibilidade de mudanças em níveis sócio-históricos e culturais” (IZAKI; VIANA, 2016, p. 105).

Em busca de ratificar e complementar a análise realizada até o momento, realizaremos, na próxima seção, a análise dos atendimentos de revisão e reescrita ocorridos no contexto do Projeto de Extensão *Releitores*.

5.1.2 Atendimentos de revisão e reescrita no *Releitores-Ufes*: o processo colaborativo de produção textual

Conforme relatado previamente, os atendimentos de revisão propiciados pelo Projeto de Extensão *Releitores-Ufes* foram gravados em áudio, a fim de que se pudesse retomar, posteriormente, as interações ocorridas. Esse método foi essencial para que pudéssemos escutar e analisar as minúcias de cada encontro, já que a interação em tempo real é célere, o que ocasionaria a perda de elementos importantes.

Por efeito da pandemia, os atendimentos, que antes eram realizados presencialmente, tiveram de ser adaptados e, em função disso, aconteceram remotamente via plataforma *Google Meet*. As vantagens da interação presencial são inúmeras, dentre elas, a possibilidade de olhar para seu interlocutor, de realizar a leitura labial quando houver incompreensão, bem como de não haver tantos ruídos ocasionados por problemas de queda de conexão. Todavia, também há vantagens nos atendimentos remotos, como a oportunidade de os alunos se conectarem com os monitores do projeto, mesmo a distâncias continentais, e de receberem auxílio em um contexto totalmente atípico e imprevisível, diminuindo, assim, os impactos da pandemia na aprendizagem da língua.

Para alcançar nosso objetivo principal - de compreender o papel da interação entre os participantes na construção dos sentidos do texto e suas contribuições na formação dos envolvidos, a partir das reflexões realizadas colaborativamente - discutiremos acerca da dinâmica dos atendimentos realizados pelo projeto de extensão *Releitores*. Assim, analisaremos os textos produzidos pelos estudantes estrangeiros, considerando a produção de texto como um processo que pressupõe revisão e reescrita. Com esse propósito, investigaremos as produções de texto iniciais e finais, em correlação com as interações transcritas e com a análise dos gêneros produzidos pelos estudantes/autores, de modo que possamos compreender os impactos da interação no processo de reescrita colaborativa.

Em linhas gerais, convém mencionar que os encontros de revisão, sempre que possível, eram realizados com a presença de pelo menos duas monitoras, a fim de que se tivesse mais de um olhar atento ao texto e, conseqüentemente, mais possibilidades de reescrita. Para atender às demandas do autor do texto, eram agendados tantos encontros quanto necessários, mas restringindo-se a uma hora para cada atendimento. A adoção desse procedimento decorre da necessidade de se evitar a exaustão dos sujeitos na leitura dos textos e minimizar a displicência na condução da atividade. Tendo em conta o contexto do Celpe-Bras, em que as provas são compostas por quatro tarefas, isto é, quatro produções de texto, eram necessários, em média, quatro encontros, revisando-se, assim, um texto por atendimento. Após essas primeiras revisões, agendava-se um encontro para a realização de revisão final, dessa vez, acompanhada pela coordenadora do projeto.

Acompanhamos, em grande parte, as práticas letradas das quais os estudantes estrangeiros participaram em seu processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Assim, tendo em vista a viabilidade da pesquisa e a observância à perspectiva de produção de texto como processo, ao qual subjaz as etapas de revisão e reescrita, optamos por trazer recortes de todos os atendimentos realizados pelo autor, apontando aspectos de seus textos iniciais (antes de serem revisados), parciais (em revisão) e finais.

Por questões burocráticas, a pesquisadora não pôde acompanhar todo o processo do primeiro estudante estrangeiro da turma de 2021 a participar do *Releitores*. Sendo assim, o primeiro atendimento acompanhado e analisado trata-se de revisão final¹³. Os primeiros dados selecionados são relativos a um estudante de língua espanhola proveniente da América Central. Consideramos relevante trazer à discussão os dados desse estudante por ter sido a primeira observação participante realizada pela pesquisadora e, também, por entendermos que a interação entre o estudante e os demais interlocutores mostrou-se pertinente ao desenvolvimento do estudo proposto. Nas demais análises, entretanto, versaremos sobre todos os atendimentos realizados por um estudante de língua francesa, de modo a evidenciar o processo como um todo, desde o primeiro até o último encontro.

Conforme explanado no capítulo de metodologia, os textos produzidos pelos estudantes estrangeiros que foram levados ao contexto do *Releitores* para correção tomaram como base as edições do exame Celpe-Bras de 2020 e 2019, respectivamente¹⁴. O professor do Curso de Extensão orientou os estudantes a resolverem as provas em sequência, a fim de facilitar o trabalho das monitoras, pois assim poderiam ler todo o material de apoio à produção das tarefas e auxiliá-los em suas demandas com subsídios adequados para tal.

Posto isso, faremos, na sequência, a descrição e análise de um recorte do primeiro atendimento acompanhado pela pesquisadora. Optamos por trazer recortes

¹³ O parecer de aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da universidade foi emitido em 02 de agosto de 2021, logo após, em 04 de agosto de 2021, aconteceu o atendimento de revisão final do estudante Graciliano - o primeiro acompanhado pela pesquisadora.

¹⁴ A orientação do professor do curso de extensão foi de que os estudantes resolvessem as provas de 2020 e 2019 como simulado/tarefa de casa, já que não haveria tempo suficiente para a execução dessa tarefa em sala de aula (Zoom). Assim, deveriam produzir os textos conforme as regras oficiais de aplicação do exame, dentre elas, o atendimento ao tempo estipulado. Ao término da tarefa, os estudantes enviavam os textos produzidos por e-mail ao *Releitores* para agendar o atendimento de revisão.

das interações de um estudante nativo de língua espanhola e, posteriormente, de um nativo de língua francesa, a fim de compreender as estratégias empregadas pelas (re)leitoras em atendimento às especificidades do público-alvo e os recursos aplicados pelos estudantes em resposta a essas estratégias.

Antes, porém, a fim de subsidiar nossa análise, consideramos relevante realizar um levantamento dos gêneros solicitados nas edições do Celpe-Bras ao longo de suas décadas de existência, bem como discutir brevemente sobre sua abordagem até chegar ao formato que hoje se apresenta.

A realização deste levantamento teve como base o Acervo Celpe-Bras disponibilizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no qual é possível encontrar todas as edições ocorridas, bem como editais, vídeos, áudios, elementos provocadores da parte oral e roteiro de interação face a face. O exame Celpe-Bras foi aplicado pela primeira vez em 1998. A partir de então, aconteceu semestralmente, com exceção apenas dos anos de 2018, 2020 e 2021, cuja dupla aplicação não aconteceu. Desde sua primeira edição, em 1998, o exame já era estruturado em tarefas.

No entanto, foi possível perceber, a princípio, uma abordagem distinta da apresentada hoje pelo Celpe-Bras. Isso não é de causar perplexidade, visto que se passaram quase 24 anos de sua primeira aplicação. Ainda assim, é pertinente analisarmos como a estrutura e a abordagem sofreram transformações ao longo do tempo, para que o exame se adaptasse às novas realidades, necessidades e concepções de língua e ensino.

Como exposto, desde 1998 o exame apresenta a mesma estrutura: quatro tarefas, cada qual com uma proposta de produção a partir de algum texto motivador: vídeo, áudio e textos escritos (podendo ser imagéticos). Todavia, os gêneros a serem produzidos não eram bem delimitados. Até 2001/2, por exemplo, podemos observar a solicitação de “um texto para um amigo...”, “um texto argumentando...”, “um texto justificando a escolha...”. Isto é, evidencia-se uma abordagem tradicional, uma concepção simplista de texto como produto, de texto como um conjunto de frases e orações escritas, desconsiderando a infinidade de gêneros de texto que existem. Vejamos abaixo um excerto da prova que ilustra essa ótica.

Figura 1: Enunciado da tarefa 2 edição de 1998.

Tarefa II (vídeo/documentário)

OS JACARÉS DO PANTANAL

Você vai assistir **duas** vezes a um trecho de um documentário sobre o Pantanal, localizado nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, no Centro-Oeste do Brasil. Você poderá fazer anotações enquanto assiste ao vídeo.

Imagine que você tenha um amigo que se interessa por animais selvagens. Escreva-lhe um texto sobre os jacarés do Pantanal a partir das informações obtidas a partir do documentário.

Fonte: Edição de 1998, Acervo Celpe-Bras, UFRGS.

Além disso, percebemos uma abordagem que apresenta informações superficiais do que deve ser feito, a começar pela falta de um gênero explícito a ser produzido, o que pode gerar ambiguidade e comprometer o desempenho do candidato estrangeiro. Nós, enquanto pesquisadores, poderíamos supor que o gênero adequado à proposta seria uma carta, contudo, o comando da tarefa não deixa isso claramente definido. Ao considerarmos que se trata de um falante não nativo de uma língua, essa informação pode não ser tão facilmente notada, criando um obstáculo ao candidato que poderia sentir-se inseguro ao não saber exatamente o que o avaliador espera dele.

Também notamos nessa mesma prova e nas demais edições até 2001/2 a presença de tarefas com pelo menos uma questão de compreensão textual, característica que já não existe nas edições atuais, além de uma tarefa solicitando o preenchimento de quadro com sim ou não e justificando as respostas. Isso também demonstra a concepção mais tradicional das primeiras edições, que não entendiam a produção de texto como uma prática social e, por vezes, buscavam apenas aferir o nível de compreensão, por meio de questões. Hoje, notamos que há a preocupação em promover avaliações que abarquem tarefas de leitura, produção de texto, compreensão, interpretação e análise de forma integrada, rompendo com a concepção tradicional que focava apenas no texto como produto independente e com fim em si mesmo.

Em primeiro lugar, convém apresentar o levantamento, no quadro abaixo, dos gêneros abordados pelo Celpe-Bras. Em virtude de haver uma mudança no formato da prova que, a partir de 2002, passa a enfatizar exclusivamente propostas de produção textual, preterimos os dados das provas anteriores.

Notamos que, ao longo das edições, houve a solicitação de uma multiplicidade de gêneros, contudo, é perceptível, também, a predominância de alguns gêneros que vêm se repetindo ano a ano, em detrimento de outros. Dentre os gêneros que mais aparecem, temos carta do leitor, e-mail, carta, texto de divulgação, texto de apresentação, texto informativo e artigo. Outros gêneros abordados ao longo do tempo, alguns se repetindo e outros não, foram: relatório, panfleto, matéria, convite, notícia, depoimento, carta de solicitação, texto introdutório, sugestão, resumo, proposta de projeto, entre outros.

Observemos a seguir:

Quadro 3: Levantamento de gêneros abordados edições 2002/1 a 2020

	TAREFA 1	TAREFA 2	TAREFA 3	TAREFA 4
2002/1	Texto informativo	Carta	Dicas de orientação	Carta do leitor
2002/2	Texto de apresentação	Mensagem eletrônica	Carta do leitor	Texto
2003/1	Texto	Texto introdutório	Texto de divulgação	Carta do leitor
2003/2	E-mail	Texto	Texto	E-mail
2004/1	E-mail	Carta	Carta	Texto
2004/2	Texto de apresentação	Notícia	Texto de divulgação	Proposta de projeto
2005/1	Texto	Texto de divulgação	Texto de solicitação	Panfleto
2005/2	Carta de solicitação	Guia de orientações	Texto	Texto narrativo
2006/1	Texto de apresentação	Carta aberta	E-mail	Texto
2006/2	Convite	Texto de apresentação	Diário de viagem	Carta de solicitação
2007/1	Mensagem eletrônica	Texto de instruções	Carta	Artigo de opinião
2007/2	Resumo	Mensagem	Carta	Artigo de opinião
2008/1	Panfleto	Texto	Texto	Carta
2008/2	Texto	Carta de solicitação	Informativo	Carta do leitor
2009/1	Texto	Texto	Carta	E-mail
2009/2	Panfleto	Carta	Texto	E-mail
2010/1	Carta	Carta*	Texto	Texto
2010/2	Sugestão	Relatório	Texto	Pesquisa*
2011/1	Texto	Texto de divulgação	Texto	E-mail
2011/2	Texto	Texto informativo	Texto	Texto
2012/1	Carta	Texto informativo	Carta de solicitação	Carta (de solicitação)
2012/2	Texto de divulgação	Artigo de opinião	Texto para site	Carta (do leitor)
2013/1	E-mail	Texto	Texto de apresentação	E-mail
2013/2	Texto introdutório	Carta	Texto de divulgação	Artigo de opinião
2014/1	Texto de apresentação	Texto	Carta	Texto para revista
2014/2	E-mail	Texto de divulgação	Carta	Artigo de opinião
2015/1	Artigo (jornal)	Texto para site	Carta de solicitação	Carta do leitor
2015/2	Texto (informativo)	Texto informativo	E-mail	Carta aberta
2016/1	Depoimento	E-mail	Texto	Artigo de opinião
2016/2	Matéria	E-mail	Texto	Carta do leitor
2017/1	Notícia	E-mail	Carta	Carta do leitor
2017/2	Texto	Convite	Texto de apresentação	Carta do leitor
2018/1	Artigo (jornal)	Artigo (site)	E-mail	Carta do leitor
2019/1	Texto de apresentação	Texto de divulgação	Carta	Carta (do leitor)
2019/2	Matéria	Panfleto	E-mail	Carta do leitor
2020	Relatório	E-mail	Carta	Informativo

FONTE: quadro produzido pela pesquisadora, com base em dados do Acervo Celpe-Bras – UFRGS.


Podemos perceber, com base no quadro anteriormente exposto, que, em várias edições, houve a solicitação de um determinado texto sem a especificação do gênero. Em algumas propostas, porém, apesar de não o nomear, havia indicativos de escrita de determinado gênero, como os casos em que se solicitava a produção de um texto narrativo. Embora não fosse indicado o gênero com precisão, depreendiam-se do enunciado elementos que auxiliavam o candidato em sua escrita, como o suporte (jornal), o enunciador (leitor do jornal) e interlocutor (autor da crônica). Em outros casos, porém, observamos que há uma quebra no entendimento que se tem de texto, contradizendo-se, inclusive, a própria perspectiva adotada nas outras propostas da mesma edição.

Outro fator relevante a ser considerado é que, apesar de ser significativo propiciar ao candidato o contato com a multiplicidade de gêneros apresentada, precisamos refletir sobre a repercussão dessas escolhas em seu desempenho. Será que o estrangeiro tem experiência na produção desses gêneros? Será que essas escolhas refletem uma abordagem voltada aos interesses deles ou as propostas de produção têm sido feitas apenas para aferir a proficiência do candidato, sem consideração com as práticas sociais de que participam? As provas escritas promovem reflexões oportunas e necessárias à formação do candidato ou agem apenas como empecilhos no caminho para a aprovação?

Com vistas à elucidação desses questionamentos, avançaremos à análise das tarefas contidas na edição de 2020, as quais foram resolvidas, como simulado, pelos estudantes do Pré-Pec G atendidos pelo projeto de extensão Releitores em 2021. A análise das propostas de produção de texto nos auxiliará na compreensão da interação autor-texto-leitor ocorrida nos atendimentos de revisão. A partir de minúcias percebidas nos comandos das tarefas, podemos assimilar o modo como cada estrangeiro reagiu a essas propostas e como, por meio das práticas letradas, administrou as adversidades ocasionadas por limitações das propostas e de entendimento da língua.

A seguir, trazemos à discussão o enunciado da tarefa 1 da prova de 2020, em que são expostos os elementos fundamentais à produção do texto. Vejamos:

Figura 2: Enunciado da Tarefa 1



Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <http://g1.globo.com/globo-news/jornal-das-dez/videos/v/exposicao-no-museu-do-amanha-fala-sobre-alimentos-e-cardapio-do-futuro/7556803/> (adaptado).

Você é estudante, e após uma visita da sua escola à exposição PRATODOMUNDO, o professor solicitou uma tarefa. Com base no vídeo, redija um relatório, a ser apresentado à comunidade escolar, sobre a exposição e a importância da temática na cultura alimentar da sociedade.

Fonte: Edição de 2020, Acervo Celpe-Bras, UFRGS.

A tarefa 1 da prova de 2020 propõe a produção do gênero relatório: o candidato deveria imaginar-se um estudante de determinada escola que realiza uma visita à exposição PRATODOMUNDO e precisa apresentar o texto à comunidade escolar. Além disso, é solicitado que o candidato apresente a exposição e a importância da temática para a sociedade. Para a realização da tarefa, os estudantes/candidatos assistiram a um vídeo sobre a exposição, que de fato aconteceu, e a partir dele puderam extrair informações que lhes auxiliasse na produção do texto. Naturalmente, por se tratar de um exame de proficiência, não há como produzir um texto que não reflita uma situação hipotética, no entanto, os textos motivadores, orais e/ou escritos, sempre partiam de situações reais, o que dava ao participante um ponto de partida, fornecendo-lhe subsídios a uma produção situada.

Embora não tenhamos acompanhado todos os atendimentos relativos à revisão da prova de 2020 feita por Graciliano, apresentamos, a seguir, o texto inicial da tarefa 1, de maneira fiel à versão entregue pelo autor, a fim de contrapor à versão final e aos dados provenientes da interação. Com base na análise da Tarefa 1, anteriormente apresentada, examinemos o relatório inicial encaminhado pelo estudante Graciliano:

Tarefa 1

Relatório sobre a exposição PRATODOMUNDO

A exposição pratodomundo foi feita no Museu da Amanha no Rio de Janeiro, nela assistiram pessoas de todas as idades, desde crianças, idosos até pessoas com comorbidades, etc.

O fim desta exposição era incentivar a comunidade a ter uma mudança no seu cardápio do dia a dia e incentiva-los a levar uma alimentação sustentável e saudável para todas as pessoas no mundo.

Desde imagens holográficas até geladeiras inteligentes, eram uns dos atrativos presentes nesta exposição, você podia clicar alguns alimentos na geladeira e ela respondia se você estava se alimentando bem. Alguns alimentos que logrei enxergar nela foram: batata, tomate, melancia e maçã.

Também tinha uma seção onde dava para copiar receitas sustentáveis no celular, logo chegou a hora da refeição onde tinham uma variedade de alimentos, mas os que mais chamaram a minha atenção foram os insetos como formigas crocantes, grilo “in natura”, mas depois um expositor falou que muitos deles são processados para fazer massas de pães.

Por último, a importância da temática na cultura alimentar a sociedade radica em que se não houver mudanças do cardápio o 60% da produção de alimentos e a alimentação carnívora sofreram impactos maiores é por isso que precisamos de uma alimentação sustentável e com menos desigualdade, porque quanto mais gente maior é o tamanho da fome no mundo, atualmente somos 7 bilhões e para 2050 seremos 10 bilhões de pessoas no mundo e precisamos de ter uma sociedade com um cardápio sustentável e além disso que seja pratodomundo.]

Podemos notar que a primeira versão do relatório de Graciliano levada ao contexto do *Releitores* apresenta algumas incorreções, o que é extremamente compreensível, visto que o autor é um estudante estrangeiro em processo de ensino-aprendizagem de português. Apesar das inadequações referentes à acentuação, concordância, ortografia etc., observamos que outras características mais relevantes como enunciador, interlocutor, esfera de circulação e adequação ao gênero estão presentes, demonstrando, assim, atendimento à proposta de produção. Afirmamos isso com amparo no Documento Base do Celpe-Bras (BRASIL, 2020, p. 36) que evidencia seu alicerce teórico em Bakhtin. Ademais, o Documento elucida que o exame, da forma como é construído, requer uma avaliação integrada dos aspectos que contribuem para a produção de sentidos do texto, são eles: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário). Tal orientação epistemológica vai ao encontro das teorias que fundamentam esta pesquisa, as quais foram discutidas anteriormente.

Além disso, o propósito comunicativo é atendido, pois conseguimos compreender as informações selecionadas por Graciliano a partir do vídeo assistido. Quando afirmamos que aspectos gramaticais não devem se sobrepor a todos os demais, referimo-nos, por exemplo, a situações como essa, em que o autor consegue selecionar as informações mais importantes e comunicá-las aos seus interlocutores, ainda que encontremos problemas de cunho linguístico-sistêmico.

Na revisão final, o atendimento é iniciado pela coordenadora do projeto, que se apresenta ao estudante e explica o porquê da realização dessa última revisão. Em sequência, pede que Graciliano fale um pouco sobre ele. A seguir passemos à transcrição da interação inicial entre o estudante e a coordenadora, com o intuito de revelar aspectos que se destacam no processo de revisão e reescrita textual, por meio da interação entre autor-texto-leitor:

[GRACILIANO]: - Bom dia, meu nome é *Graciliano*. Eu tenho 20 anos, eu sou do Panamá, um país aqui da América Central. Eu estou fazendo curso de português com o *professor coordenador* para ser aprovado no Celpe-Bras e aí depois começar o meu curso de graduação. Eu quero fazer Odontologia na UFRN, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E por isso que a gente tá aqui né?! Com toda vontade de aprender e melhorar para ser aprovado no Celpe-Bras e fazer bom resultado.

[COORDENADORA]: - Tá ótimo, *Graciliano*! E a gente espera poder contribuir com esse seu aprendizado, tá bem?

[GRACILIANO]: - Obrigado!

[COORDENADORA]: - Bom, nós estamos aqui, *Graciliano*, hoje, pra fazer um atendimento, vamos dizer assim... vamos tentar fazer um atendimento final, né?! Se nós não conseguirmos concluir, evidentemente por causa desse tempo inicial de apresentação, nós marcamos um próximo encontro sem problema, nem pra nós e eu acredito que nem pra você, né?! Porque todo tempo de conversa é tempo de aprendizado, né?! Na medida em que nós conversamos também, sobre o texto que você fez, nós estamos aprendendo né?! E enfim, aprendendo em conjunto, tá?! Não é só você que aprende português não, nós também estamos aqui, na conversa, na discussão, no diálogo, aprendendo muitas coisas, tá?! Muito bem! Não é à toa que Laís está aí fazendo pesquisa, né?!

[...]

Com base no excerto, podemos constatar que o estudante em questão já possuía certa proficiência na língua portuguesa, conseguindo se expressar claramente sobre o que lhe foi perguntado e justificar suas aspirações ao participar das aulas de língua portuguesa e dos atendimentos de revisão. Prontamente, a professora coordenadora esclarece o modo como o atendimento final será

conduzido e enfatiza que todo o tempo de conversa também é aprendido, reforçando o caráter dialógico da prática letrada em evidência. Nessa perspectiva, os momentos de diálogo e “[...] os momentos de negociação de significado podem proporcionar um aprendizado colaborativo, em que o professor concebe o aluno como alguém capaz de produzir conhecimentos” (IZAKI; VIANA, 2016, p. 102). Assim, consideramos significativo esse movimento, empreendido pela coordenadora, de frisar que a aprendizagem está também nos diálogos, tanto sobre o texto quanto sobre questões gerais, para que o estudante tenha ciência de que “[...] é no processo de interação entre indivíduos socialmente organizados que a linguagem se constitui” (CASOTTI, 2013, p. 159). Portanto, os diálogos nunca serão perda de tempo, mas, acima de tudo, fonte de aprendizados.

Outro fato significativo percebido na interação entre a coordenadora e o autor do texto é a constante verificação, por meio do uso de marcadores linguísticos como “né?!” e “tá?”, ao fim de todos os períodos. Esse aspecto denota a preocupação e o cuidado empregado pela professora coordenadora, que objetiva garantir a compreensão íntegra e a comunicação efetiva. Afinal, para que a interação entre os sujeitos aconteça é necessário adequar-se ao seu interlocutor. No caso do atendimento analisado, o interlocutor é um estudante estrangeiro que ainda está aprendendo o português e, devido a suas especificidades, essa preocupação em se fazer entender torna-se ainda maior. Em Bakhtin (2011), entendemos que a palavra sempre se dirige a um interlocutor e varia conforme o contexto em que é proferida. Assim, a verificação realizada ao final de cada frase proferida revela sua adequação ao interlocutor, o que contribui para o processo de ensino-aprendizagem do aluno em questão.

Averiguemos a sequência do diálogo:

[COORDENADORA]: - E aí, *Graciliano*, assim, claro que você já fez uma primeira leitura com a *monitora*, né?! Uma primeira leitura, é... Mas essa segunda leitura que nós vamos fazer sobre o seu texto é claro que vai trazer novas questões para além daquilo que você alterou no texto. Então [...] alguns aspectos que foram deixados, que não foram corrigidos naquela primeira leitura, né?! É... por uma série de razões né?! Às vezes o texto [...] movimenta muitas questões, tá? E algumas você não tem condições de fazer naquele momento né?! Você precisa deixar para um próximo momento né?! [...] Inclusive um autor, não sei se você já leu, Laís, Menegassi, acho que a *monitora* leu comigo em Revisão e Avaliação Textual, é... Menegassi e Fiuza falam dessa experiência de revisão que ela vai se fazendo assim, aos poucos, né?! Você não tem como... Não dá para você revisar tudo num primeiro momento...

[PESQUISADORA]: - É que é um processo né?!

[COORDENADORA]: - É um processo. Então, assim, esse vai e volta, é só pra você não estranhar, tá, *Graciliano*? Achar assim: que foi feita uma primeira leitura, né?! Não vai haver mais nenhum problema a ser corrigido. Não. Vai haver e vão surgir alguns outros. Até porque, veja que nós temos aqui outros três olhares: o meu, o da Laís e o da *monitora 2*, que vão completar, que vão ajudar o olhar da *monitora 1*. Então, evidentemente, nós vamos trazer outras questões pra você a partir do seu texto, tá?! Então assim, é claro que, *Graciliano*, no contexto do Celpe-Bras, no contexto da prova do Celpe-Bras, não teria condições de fazer essa revisão como nós estamos propondo aqui, né?!

[GRACILIANO]: - Sim (risos).

[...]

No desenrolar da interação supra transcrita, vemos que a coordenadora explica detalhadamente o porquê das várias revisões que são realizadas no texto do autor. Isso acontece, inclusive, para que ele entenda que as revisões feitas anteriormente não foram mal conduzidas, mas sim que é normal que algum detalhe passe despercebido em uma releitura e ganhe destaque em outra. Esse é um movimento padrão em contextos de revisão e reescrita, nos quais os textos são revisados gradativamente, e a cada nova leitura pode ser que novas questões surjam, pois são outros olhares impregnados por outros vieses, os quais impactam no modo como se lê e se escreve.

Avançando um pouco na interação, partiremos para o diálogo sobre o texto propriamente dito. Em primeiro lugar, a professora solicita à monitora que realize a leitura integral do enunciado da tarefa 1 da prova de 2020 e do texto produzido por Graciliano em contrapartida. A tarefa teve como subsídio uma reportagem da Globo News acerca da exposição PRATODOMUNDO. Conforme o enunciado analisado de antemão, esperava-se que o candidato, após assistir ao vídeo, produzisse o gênero relatório. Para tal, era necessário seguir as seguintes orientações: o enunciador é um estudante que faz uma visita à exposição acompanhado de sua escola; os interlocutores são o professor e a comunidade escolar; e o propósito comunicativo é apresentar a exposição e a importância da temática para a sociedade.

Após a leitura em voz alta, a coordenadora, em nova tomada do turno de fala, discorre sobre os aspectos gerais observados por ela em relação ao texto do estudante. Passemos à transcrição:

[COORDENADORA]: *Graciliano*, é... eu, é assim, eu considero, eu acredito que as meninas também... eu considero que seu texto está muito bom, capta muito bem o vídeo, não é?! [...] Mas assim, numa primeira leitura, nós... eu acho assim, que você conseguiu captar muito daquilo que estava no vídeo, tá?! Do que estava no vídeo. [...] Quer dizer, você teve uma boa compreensão do vídeo. E transferiu né... fez uma retextualização, transferindo aquilo que estava na... Aquilo que você ouviu, aquilo que foi falado né?! Você não leu, você ouviu né... o que foi falado pelo repórter, não é?! Pelas pessoas que participaram da exposição... e você transferiu isso pro texto. Está adequado para relatório. É de fato um relatório da exposição PRATODOMUNDO. Nós percebemos que você escolheu o passado pra relatar, se afastando né?! Então, "a exposição"... então você não se inclui de imediato na exposição. Você poderia se incluir né?! Como um relatório... Pensando assim, *Graciliano*, que a proposta era escrever um relatório para a comunidade escolar, como se você fosse um aluno que tivesse participado. Então, era como se você se colocasse no lugar de um aluno, daqueles que foi à exposição, daqueles que você viu no vídeo, né?! Daqueles que você viu lá no vídeo e você, assim, colocando-se no lugar deles, de um daqueles alunos, que você escrevesse um relatório para a comunidade escolar né?! Sobre como foi a exposição, tá?! Então, desde o primeiro momento, você poderia se incluir. Onde é que eu percebi que você se incluiu? Quando você mais lá para o meio do texto você diz...

[MONITORA]: - É... (ela destaca no texto projetado)

[COORDENADORA]: - Aí, a *monitora* já detectou. "Mas os que mais chamaram a minha atenção...", não é?! Então aí o *Graciliano* se incluiu e nos fez perceber que se trata de um relato, né?! Um relato seu. Mas, assim, só para deixar bem claro que você poderia fazer essa inclusão desde o início. Ela poderia estar presente ali desde o início, tá?! Mas nós não vamos, assim, querer modificar o seu texto [...]

Essa transcrição mais longa justifica-se pela necessidade de manter a essência do diálogo, que se pauta na análise pormenorizada do texto do estudante. A coordenadora comenta, de modo geral, suas primeiras impressões ao realizar a leitura do relatório produzido. Assim, enfatiza os aspectos relativos à adequação ao gênero, à compreensão do vídeo - o que lhe garantiu um excelente recorte daquilo que foi dito - e ao modo como o estudante escolhe afastar-se em um primeiro momento, abordando a exposição em terceira pessoa do singular e só mais adiante incluir-se, passando a utilizar a primeira pessoa do singular. Vejamos, a seguir, o excerto do texto produzido por Graciliano ao qual a transcrição se refere:

Tarefa 1

RelatórioRelatório sobre a exposição PRATODOMUNDO

A exposição PRATODOMUNDO foi ~~realizada~~feita no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, ~~com a participação de~~ela ~~compareceram~~ pessoas de todas as idades, desde crianças, até idosos. A finalidade ~~dessta~~ exposição era incentivar a comunidade a ter uma mudança no seu cardápio do dia a dia, ~~buscando e incentiva-los a levar~~ uma alimentação sustentável e saudável para todas as pessoas no mundo.

A ~~exposição apresentava muitos atrativos para os visitantes, d~~Desde imagens holográficas até geladeiras inteligentes, ~~eram uns dos atrativos presentes nesta exposição, você podia clicar em que se podia clicar em~~ alguns alimentos ~~na geladeira~~ e ela respondia se ~~o participante~~ ~~você~~ estava se alimentando bem. Alguns alimentos que ~~tinham~~ ~~havia~~ na geladeira: ~~eram~~: batata, tomate, melancia e maçã. ~~Em uma outra seção, era possível copiar receitas sustentáveis no celular.~~

O trecho destacado exemplifica a fala da professora coordenadora sobre a escolha do autor em distanciar-se da ação. Optamos por apresentar o excerto com marcações, a fim de evidenciar o modo como as revisões aconteciam, utilizando-se da ferramenta de revisão em que o texto era alterado como sugestão. Assim, o participante conseguia visualizar e entender as alterações feitas e desfazê-las, caso preferisse. Ademais, a professora aproveita para explicar que, por se tratar do gênero relatório, Graciliano poderia ter se colocado no texto desde sua introdução, utilizando-se da 1ª pessoa do singular. No entanto, são alternativas que se colocam ao escrever determinado texto, cabendo ao autor a decisão que reflita seu estilo. Koch (2018, p. 15), amparada em Leont'ev, destaca alguns fatores determinantes na realização verbal, dentre eles, o fator funcional-estilístico, “que determina a escolha dos meios linguísticos mais adequados dentre todas as possibilidades existentes, de acordo com as condições específicas em que se realiza a comunicação”.

Nessa perspectiva, não há prejuízo em escolher uma ou outra forma de dizer, visto que os gêneros do discurso são *relativamente estáveis* e podem sofrer alterações, desde que atendidas às especificidades de determinado *campo da atividade humana*, de determinado *campo de utilização da língua*. Questões de estilo, conforme assinalado anteriormente, podem refletir também a identidade de cada autor. Conforme Woodward (2014, p. 11), “a identidade é marcada pela diferença”. Assim, suas escolhas linguísticas revelam o modo como cada um se

porta em relação à proposta de produção de texto, escolhendo afastar-se ou incluir-se na ação.

Essas escolhas refletem, também, o modo como cada indivíduo compreende as práticas de letramento de que participa e de que forma a elas reage. Retomando Street (2014), entendemos os letramentos de uma perspectiva ideológica e social, e, desse modo, reconhecemos que cada estudante chega à sala de aula com saberes e letramentos intrínsecos a sua existência, os quais divergem conforme o contexto. Assim, é irrealista esperarmos que os estudantes respondam de formas idênticas às práticas de letramento que lhe são postas no ambiente escolar.

Para finalizar, trazemos, a seguir, um recorte da interação que evidencia o caráter dialógico e colaborativo dos atendimentos de revisão.

[COORDENADORA]: - *Monitora*, você acha que... essa segunda parte, esse segundo período poderia compor o primeiro parágrafo?

[MONITORA]: - Sim, aí fecha a ideia...

[COORDENADORA]: - Não é?

[MONITORA]: - Porque ele tá apresentando o objetivo da exposição.

[COORDENADORA]: - A finalidade da exposição...

[MONITORA]: - É... e já no próximo parágrafo...

[COORDENADORA]: - Então, *monitora*... Isso... Então faz esse favor, *monitora*, traz essa finalidade pro primeiro parágrafo. Isso! Isso! Pronto. Não fica melhor assim, *Graciliano*?

[GRACILIANO]: - Sim, acho que sim.

[COORDENADORA]: - Não é?

[GRACILIANO]: - Porque esta é uma introdução né?!

[COORDENADORA]: - Isso! Seria uma introdução à exposição. Em linhas gerais, o que que é a exposição. Você está dizendo, você está relatando que ela aconteceu no Museu do Amanhã, onde foi que aconteceu, pra quem e qual é objetivo da exposição. Então todos esses três aspectos estão no parágrafo do texto. Tá bom? Já no segundo, você já começa a identificar atividades da exposição, então realmente compõe o segundo parágrafo, “desde imagens holográficas”. Tudo bem?

[GRACILIANO]: - Tudo bem.

[COORDENADORA]: - Tá? Bom, aí nós podemos seguir da seguinte forma. Existe uma questão central nesse primeiro parágrafo, então né, assim, é... eu acho que a gente poderia já fazer a substituição pro “nela compareceram”. Eu vi que você tinha colocado “assistiram”, aí a *monitora* tentou mudar para “compareceram”, mas ainda, *Graciliano*, não ficou tão bem ajustado, tá?! Por quê? Porque quando a gente diz assim “pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos, compareceram”, eu vou dizer “compareceram a quê?”, né?! Aí parece que esse “nela compareceram”, isso aí tá criando uma situação que realmente pra esse verbo ali não tá correspondendo. Então nós vamos precisar pensar de uma maneira que haja continuidade, que não se perca a continuidade de “a exposição PRATODOMUNDO foi feita” ou “foi realizada” ou “realizou-se no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro...”, para que haja uma continuidade e não haja essa ruptura “nela compareceram”, tá? Então, vamos pensar aí, meninas, vamos pensar uma maneira de unirmos essas ideias de maneira que haja essa progressão, essa continuidade também textual... Entenderam, Laís e *monitora*?

[MONITORA]: - Professora, eu acho que aqui a gente pode reescrever esse “feito” aqui trocar por “realizado” né?! É, e aí depois, ao invés de “nela compareceram” a gente pode colocar “com a participação de pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos”, o que você acha?

[COORDENADORA]: - É uma boa sugestão... é uma boa sugestão. Faz essas modificações ali e vamos ver o que *Graciliano* acha. Faz as modificações, se ele achar que não está bom, é só dar um Control Z, né?!

[MONITORA]: - Você quer que eu ligue o controle de alterações, professora, pra eles verem?

[COORDENADORA]: - Ah, ligue, com certeza. Pode ligar o controle de alterações. *Graciliano*, nós vamos fazer no controle de alterações e depois você pode só aceitar ou rejeitar, tá bem?

[GRACILIANO]: - Sim, tá bom. Nesse dia a gente “estuvo” pensando muito com [inaudível] compareceram...

[COORDENADORA]: - Tá jóia! Isso, a *monitora* já está colocando uma outra vírgula ali no Rio de Janeiro, e que vou explicando pra você essa vírgula, tá *Graciliano*?

[GRACILIANO]: - (assente)

[COORDENADORA]: - Veja, “a exposição PRATODOMUNDO foi realizada...”, onde? No Museu do Amanhã. Existem dois adjuntos adverbiais de lugar, “no Museu do Amanhã” e o estado, o local, no Brasil, onde o Museu do Amanhã *aconteceu*, que é no Rio de Janeiro. Então como há dois adjuntos adverbiais, eles precisam aí, você precisa criar uma estratégia... normalmente essa estratégia é um mecanismo de pontuação para poder distinguir esses adjuntos adverbiais, tá bom? Então “no Museu do Amanhã” é o primeiro adjunto adverbial. Você percebeu que a *monitora* colocou uma vírgula “no Rio de Janeiro”, que é local onde o Museu do Amanhã é... onde ele se instalou... onde foi instalado o Museu do Amanhã, tá? E aí *monitora* colocou “com a participação de pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos”. [...]

[GRACILIANO]: - Acho que fica muito bem, né?!

[COORDENADORA]: - Ficou melhor?

[GRACILIANO]: - Sim!

[...]

Naturalmente, por não ser falante nativo de língua portuguesa, percebemos que o estudante estrangeiro, via de regra, limita-se a respostas curtas e objetivas. Todavia, no decorrer dos atendimentos demonstrava compreender todas as sugestões que lhe eram feitas e se não as compreendia, indagava sem hesitar, característica bastante positiva para o seu processo de aprendizagem.

Ademais, verificamos que há, por parte da coordenadora, na condução da interação, um cuidado em sempre incentivar a participação do autor, a fim de que todas as decisões sobre possíveis alterações sejam tomadas por ele. Aos monitores do *Releitores* cabe a leitura atenta, as sugestões de melhoria para atendimento às finalidades dos textos e o esclarecimento de dúvidas sobre questões de ordem linguístico-discursiva, contudo, cabe ao autor do texto o aceite das colaborações ou não. Por esse motivo, tanto a coordenadora quanto as monitoras sempre certificam-se, fazendo uso de marcadores discursivos e interacionais, de que o participante esteja compreendendo as alterações realizadas, a fim de que ele possa julgar se estas estão condizentes com a mensagem que ele deseja passar aos seus interlocutores. Vejamos, em seguida, a versão final do relatório de Graciliano, após os atendimentos realizados no projeto *Releitores*:

Tarefa 1

Relatório sobre a exposição PRATODOMUNDO

A exposição PRATODOMUNDO foi realizada no Museu do Amanhã, no Rio de Janeiro, com a participação de pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos. A finalidade dessa exposição era incentivar a comunidade a ter uma mudança no seu cardápio do dia a dia, buscando uma alimentação sustentável e saudável para todas as pessoas no mundo.

A exposição apresentava muitos atrativos para os visitantes, desde imagens holográficas até geladeiras inteligentes, em que se podia clicar em alguns alimentos e ela respondia se o participante estava se alimentando bem. Alguns alimentos que havia na geladeira: batata, tomate, melancia e maçã. Em uma outra seção, era possível copiar receitas sustentáveis no celular.

Um dos principais momentos da visita foi a hora da refeição em que havia uma variedade de alimentos, mas os que mais chamaram a minha atenção foram os insetos como formigas crocantes. Depois o curador do museu esclareceu que muitos deles, como os grilos, são processados para fazer massas de pães.

Por último, a importância da temática na cultura alimentar da sociedade radica em que, se não houver mudanças no cardápio, o meio ambiente sofrerá impactos maiores. Atualmente somos 7 bilhões e, em 2050, seremos aproximadamente 10 bilhões de pessoas no mundo, por isso precisamos de uma alimentação sustentável e com menos desigualdade. Quanto maior a população no mundo maior é a necessidade de alimentos PRATODOMUNDO. |

Constatamos que, embora tenham sido realizadas inúmeras alterações, com vistas à melhoria do texto - referentes à ortografia, progressão textual, coesão etc. - a essência do relatório se mantém. Nesse contexto de revisão e reescrita é perceptível a atenção à voz do autor, isto é, modifica-se apenas o necessário, para que o texto reflita a identidade de cada estudante que o produziu. Desse modo, a escrita colaborativa cumpre a função de auxiliá-lo em suas demandas sem invalidar seu discurso.

Para darmos continuidade à análise, selecionamos os dados de um estudante de língua francesa proveniente do continente africano, que participou integralmente dos atendimentos no projeto. Ao todo, foram seis atendimentos realizados, sendo dois desses de revisão final, com acompanhamento da coordenadora do projeto. Como já mencionamos, os encontros de revisão duravam cerca de uma hora, ou seja, seis horas de interação com o participante em questão. Por esse motivo, nos ateremos a aspectos das interações que entendemos como essenciais à compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua no âmbito de nossas perguntas iniciais.

Vejamos, a seguir, a versão inicial do relatório produzido por Ariano:

Ao professor João Marcos

Apresento o relatório que se refere à visita da exposição prato do mundo que foi solicitado pelo senhor. exposição que aconteceu no Museu do Amanhã na cidade do Rio de Janeiro no dia 15 de abril de 2021, com a finalidade de relevar a importância das comidas sustentáveis e nutritivas.

O objetivo principal era para conhecer a importância das comidas sustentáveis e nutritivas porque daqui a 30 anos, segundo a ONU, a população mundial chegará a cerca de 10 bilhões de pessoas se não haverá mudanças nos hábitos alimentares, vamos precisar de mais terra para cultivar e matar mais animais que não é bom pelo meio ambiente.

A escola chegou na exposição às 10 horas da manhã, onde iniciou a visita, houve vários brinquedos interativos com fim de educar as pessoas sobre a importância e o valor dos pratos sustentáveis e nutritivos entre eles, encontrou uma geladeira onde escolheu os alimentos que gostou e logo depois a geladeira mencionou se a pessoa alimentou-se bem, também houve uma mesa de jantar que revelou pratos originais, sustentáveis e nutritivos e além disso, as pessoas puderam copiar receitas sustentáveis e nutritivas.

Uma coisa que chamou a atenção da turma foi as pessoas que não puderam ver, acompanharam a exposição com as mãos.

Essa exposição foi um jeito de educar e conscientizar as pessoas sobre as necessidades de comer saudáveis e sustentáveis, já com a previsão de aumento de habitantes da terra para não prejudicar o meio ambiente.

Vitória-ES, 03 de novembro de 2021

Marcos Silva

aluno de língua portuguesa.

Podemos notar que, ao contrário de Graciliano, o participante Ariano inclui-se em seu relatório ao optar pelo uso da primeira pessoa do singular: “apresento o relatório”. No entanto, seu texto possui algumas marcas que refletem a influência de outro gênero, a carta. Observamos que o autor inicia seu texto com o endereçamento “Ao professor João Marcos”, bem como o finaliza com fecho não comumente empregado em relatórios. Apesar disso, o conteúdo corresponde ao que entendemos por relatório, isto é, o participante de fato relata a exposição e cumpre com as exigências da tarefa. Assim como seu colega, Ariano comete alguns deslizes no uso da língua, contudo, precisamos considerar o texto de modo global, não devendo resumir-lo a aspectos gramaticais. Sem dúvida, a abordagem da gramática de uma língua é fundamental, por isso mesmo, no decorrer dos atendimentos, as monitoras, a pesquisadora e a professora coordenadora fazem intervenções de cunho linguístico-sistêmico. Entretanto, há vários outros aspectos tão importantes quanto.

A seguir, destacamos um trecho transcrito da interação com o estudante, que demonstra a relevância da revisão colaborativa para a construção de sentidos do texto. Vejamos:

[MONITORA]: “Uma coisa que chamou a atenção da turma foi as pessoas que não puderam ver, acompanharam a exposição com as mãos”. Sim, aqui, Ariano, você quer dizer que a turma gostou, o que chamou a atenção dela foi o fato das pessoas com deficiência visual, né?!

[ARIANO]: Sim!

[MONITORA]: Ah, tá! Entendi! A confusão aqui na sua frase é esse “puderam”, “pessoas que não puderam ver”. Parece que nessa frase, do jeito que você colocou, que algumas pessoas não estavam presentes. Ah, eu não... Eles não puderam vir pra cá. E não que de fato as pessoas cegas ou as pessoas com deficiência visual. Então aqui gerou uma “confusãozinha” na interpretação. Entendeu?

[ARIANO]: Tá! Eu acho que em vez disso a gente pode colocar as pessoas com deficiência **visuais**...

[MONITORA]: Aham. Sim!

[ARIANO]: ...puderam ver a exposição com as mãos.

[MONITORA]: Sabe por quê? Quando você diz que não puderam ver, parece que elas têm a opção de não poder ver...

[ARIANO]: Sim, eu tô... tô entendendo.

[MONITORA]: Entendeu?

[ARIANO]: É...

Percebemos que a interação entre os interlocutores é fundamental para o esclarecimento de dúvidas relativas aos sentidos do texto. Conforme apontado pela monitora, o modo como Ariano relata a inclusão de pessoas com deficiência visual na exposição gera certa ambiguidade. Isso ocorre porque em vez de falar sobre a deficiência, o autor opta por usar “pessoas que não puderam ver”, termo que pode ser interpretado como pessoas que não puderam ver devido a estarem ausentes, por exemplo. Convém ressaltar que as dúvidas são eliminadas por meio da interação entre autor-texto-leitor, que juntos constroem os sentidos.

Percebemos, também, que Ariano compreende as alterações que lhe são propostas e sugere a mudança que esclarece a ambiguidade da frase. Assim, entendemos o projeto como espaço profícuo à aprendizagem, já que a ação de releitura e reescrita colaborativa do texto empreendido pela monitora influencia o comportamento do autor, o qual assume uma posição de reflexão crítica e ativa sobre o próprio texto.

No trecho a seguir, notamos um movimento significativo em que, ao abordar aspectos a serem revistos no texto, a monitora tem dificuldade em lembrar de uma determinada palavra, sendo prontamente auxiliada pelo aprendente estrangeiro. Averiguemos:

[MONITORA]: E o final, “já com previsão de aumento de habitantes na terra para não prejudicar o meio ambiente”. Entendo essa sua conclusão como você dizendo que a exposição conscientizou as pessoas, por causa da previsão de aumento de habitantes, né?! Então ela conscientiza para começar a ter hábitos mais saudáveis, para não prejudicar o meio ambiente. Não é isso? Não é nesse sentido que você quis dizer?

[ARIANO]: Sim!

[MONITORA]: Essa frase aqui, eu senti que ela ficou meio ‘largada’, entendeu? Porque, como você até me disse de uma dificuldade sua...

[ARIANO]: Sim! De fazer as conclusões.

[MONITORA]: Aham. Não tem problema, eu gostei do que você quis colocar na conclusão, sabe? É... foi bem interessante você botar um (incompreensível) assim. Acho que nós podemos colocar essa frase é... colocar ela num local mais... (risos) Me fugiu a palavra...

[ARIANO]: Mais adequado?

[MONITORA]: Isso aí.

[ARIANO]: Isso.

[MONITORA]: Exato. Obrigada! Então... “Essa exposição foi um jeito de educar e conscientizar as pessoas...” Essa “já com a previsão”...

[PESQUISADORA]: Talvez poderia trocar, inverter, sabe? “Essa exposição foi um jeito de educar e conscientizar as pessoas sobre as necessidades de comer de forma saudável e sustentável para não prejudicar o meio ambiente, **considerando** a previsão de aumento de habitantes da Terra”. Acho que eu acrescentaria o “considerando” para finalizar, entendeu? E trocaria a ordem. [...] Não sei se é isso exatamente o que o *Ariano* quer dizer.


[ARIANO]: Sim!

Esse movimento apenas é possível em um contexto de ensino-aprendizagem pautado na interação, no qual ambos aprendem e ensinam juntos. Como já mencionado anteriormente pela coordenadora do projeto *Releitores*, não são apenas os estudantes estrangeiros que aprendem, mas todos nós também aprendemos, por meio da interação com nossos interlocutores. Ariano, ao complementar a fala da monitora, demonstra entender o funcionamento do processo comunicativo em que há reciprocidade, assumindo, assim, o turno de fala, a fim de contribuir na conclusão de seu discurso.

Ademais, observamos que no diálogo sobre o texto, há sempre a presença de um mecanismo inerente à interação: a averiguação sobre o modo como o texto foi compreendido, a fim de analisar se a interpretação dada a este condiz com o que o autor quis comunicar. Essa dinâmica ocorre, em geral, sempre que há dúvidas em relação ao que foi compreendido. Assim, o interlocutor procura contrapor o que foi dito ao que foi por ele entendido, para que não haja equívocos em sua interpretação. Após a certificação sobre a mensagem que o autor quis passar, a monitora e a pesquisadora partem então para as sugestões que resolveriam a imprecisão do trecho destacado. Tais estratégias interacionais utilizadas para a resolução de conflitos, mal-entendidos e ambiguidades “visam a levar a bom termo um ‘jogo de linguagem’” (KOCH, 2018, p. 37).

Dando sequência à análise, examinemos o enunciado da tarefa 2 (2020):

Figura 3: Enunciado da Tarefa 2



Você vai ouvir duas vezes o áudio, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: <http://www.portalcafebrasil.com.br/cafezinho/cafezinho-106-sobre-fake-news/> (adaptado).

Na condição de gerente de recursos humanos de uma empresa, você percebeu que notícias falsas vêm sendo compartilhadas por colegas de trabalho. Escreva, com base nas informações do áudio, um *e-mail* para os funcionários a fim de instruí-los sobre como identificar e evitar a propagação de *fake news*.

Fonte: Edição de 2020, Acervo Celpe-Bras, UFRGS.

Com base em áudio sobre *fake news* e os modos de evitar sua identificação e propagação, propõe-se a escrita do gênero e-mail, enquanto gerente de recursos humanos de uma empresa (enunciador), visando à instrução de colegas de trabalho sobre o assunto (propósito). Consideramos que o enunciado da questão dispõe de elementos necessários à compreensão da proposta, tais como enunciador, delimitação de interlocutores, gênero, propósito e esfera de circulação. Ademais, como exposto anteriormente, o gênero e-mail tem sido abordado reiteradamente, o que garante sua ampla divulgação e, conseqüentemente, reduz equívocos quanto a sua estrutura, uma vez que, por meio das provas antigas, os candidatos podem verificar o que se é esperado do gênero. Não somente por isso, mas também por ser um gênero de grande circulação entre os estudantes, inclusive no âmbito do Curso de Extensão, visto que é um dos meios de interação utilizados pelo professor regente.

Em relação à interação de revisão do gênero e-mail, como de costume, a monitora solicita ao autor que faça a leitura de seu texto em voz alta. Esse movimento, explica ela, serve para que se possa também analisar a pronúncia do estudante estrangeiro, já que esse é um dos aspectos avaliados pelo Celpe-Bras. Isso revela que a preocupação do projeto não é somente com a adequação dos textos escritos à norma linguística, mas, sobretudo, com a formação plena dos sujeitos, auxiliando-os em suas demandas escritas e orais, a fim de se adequarem às práticas sociais de que participam. Para que compreendamos mais

acertadamente os diálogos acerca da tarefa 2, apresentamos, a seguir, a versão inicial do e-mail produzido por Ariano e encaminhado para revisão:

Data: quarta-feira, 03 de novembro de 2021
Do: gerente de recursos humanos
Para: os colegas funcionários
Assunto: evitar a propagação de fakes news.

Prezados colegas,
Espero que este e-mail lhes encontre bem. Venho através deste e-mail comunicar-lhes sobre um assunto que está sendo uma epidemia aqui no trabalho e no mundo. notícias falsas chamadas fake news estão sendo divulgadas a cada dia mais, a fim de ajudar-lhes a reconhecer essas notícias resolvi lhes escrever em seguir os conselhos do Luciano.
como identificá-las?
Fake news têm as manchetes escandalosas para chamar atenção das pessoas mais algumas lógicas, para plantar a semente da dúvida até pensar que elas são fundamentadas com o fenômeno chamado saci pererê, alguém sabe de alguém que contou para alguém, aliás essas notícias são espalhadas muito rápido. Para as evitar, devemos cortar o mal pelas raízes, para fazer isso é importante de não compartilhar sem saber a fonte, aliás o melhor jeito de ter certeza que que essa notícia é fake news, coloque a manchete no google com a palavra boato e depois mande de voltar a quem enviou essa notícia para mostrar-lhes que não é verdade.
Vamos arrancar fake news pelas raízes a fim de evitar a propagação.

atenciosamente.
Henrique Ganso
Gerente de recursos humanos.

Verificamos que o texto produzido por Ariano está adequado ao gênero e-mail, trazendo, inclusive, vocativo, assunto e despedida. Embora a versão inicial necessite de certos ajustes, notamos que o autor, de modo geral, consegue fazer uma excelente seleção das informações disponibilizadas no vídeo motivador e transmiti-las ao seu interlocutor, cumprindo, assim, o propósito comunicativo. Em complementação ao texto escrito, passaremos à transcrição do áudio, que focaliza um aspecto dentre os vários surgidos na interação. Analisemos:

[MONITORA]: “Notícias falsas” (lê fazendo a correção de concordância nominal) chamadas fake news...

[ARIANO]: Ai, meu Deus.

[MONITORA]: (risos) Nesse sentido aqui, eu achei meio redundante você ter falado sobre “notícias falsas chamadas fake news, porque a fake news é, traduzindo, notícias falsas...

[ARIANO]: Então, o que... o que eu coloquei é porque às vezes a palavra fake news não é do português mesmo. É... é... é uma palavra em inglês. Então, pra ter mais certeza do que o público-alvo pudesse entender melhor o que eu quis comunicar pra ele.

[PESQUISADORA]: Uhum. Eu acho que ficaria bom você colocar assim: “notícias falsas, as chamadas fake news,”. Porque aí dentro das vírgulas não ficaria redundante, seria explicativo.

[MONITORA]: É, verdade.

[ARIANO]: Tá bom.

[PESQUISADORA]: Porque aí ficaria da forma que ele quer né?! Colocando como explicativo.

No trecho destacado, evidenciamos uma configuração que favorece significativamente a prática de revisão no formato propiciado pelo *Releitores*, isto é, por meio da interação face a face, a qual possibilita o diálogo sobre o texto e o esclarecimento de aspectos cuja revisão usual não permite. A monitora, ao ler o trecho “notícias falsas chamadas fake news”, menciona que considera a informação redundante, já que o termo “notícias falsas” nada mais é do que a tradução literal de “fake news”. Caso o texto em questão estivesse sendo revisado no formato usual - em que o revisor recebe o texto, realiza todas as correções sozinho e devolve o texto corrigido ao autor, sem nenhuma interação entre autor-texto-leitor - muito provavelmente, uma das expressões seria suprimida, a fim de resolver o problema de redundância, sem que o autor fosse consultado acerca de suas reais intenções.

No contexto do *Releitores*, todavia, em que a revisão acontece acompanhada do autor do texto, esse tipo de situação é evitada. Vejamos, no excerto anterior, que Ariano explica o porquê da seleção de palavras feita por ele: havia a preocupação em apontar de modo explicativo o que são as fake news, termo pertencente à língua inglesa, tendo em vista o entendimento de seu público-alvo. Dessa maneira, Ariano demonstra compreender a prática letrada de que participa, além de evidenciar sua consideração em relação aos seus interlocutores, os quais são entendidos como fundamentais à construção dos sentidos do texto. Para atender ao propósito comunicativo do autor e eliminar a redundância foi necessário apenas deixar o termo fake news entre vírgulas, tornando-o explicativo. É pertinente reforçar que esse movimento foi possível devido à interação entre autor-texto-leitor, que juntos puderam dialogar sobre o texto e construir seus sentidos.

Outro momento da interação que merece destaque foi quando o estudante escolheu trazer para o seu texto informações sobre o fenômeno saci-pererê, na propagação de fake news, como é possível observar a seguir:

[MONITORA]: Nesse sentido aqui, Ariano, saci-pererê... O que você quis dizer?

[...]

[ARIANO]: Eu acho que, eu não, eu não conhecia a palavra saci-pererê. Foi quando vi no áudio e eu acho que o Luciano¹⁵ explicou esse fenômeno. É por isso que eu botei lá no texto, já que pra mim, eu acho que é um jeito também de poder instruir os colegas, o fato de ouvir de alguém que conta pra outro, outra pessoa e esse fato é muito, acontece muito. Não sei na sociedade brasileira, mas no meu... na minha sociedade, no meu país, acontece muito. É por isso que eu botei.

[MONITORA]: Aqui não é diferente não. Acontece muito também.

[...]

[MONITORA]: Você conhece o saci-pererê? Você sabe quem é?

[ARIANO]: Depois de fazer a tarefa, fui lá busquei na internet. Tipo, é algo da cultura brasileira mesmo.


[MONITORA]: Isso! Ele é um personagem do folclore brasileiro.

Embora o termo “saci-pererê” tenha sido mencionado no áudio com fins meramente exemplificativos, Ariano entende ser relevante trazer a informação ao seu texto de modo a instruir seus interlocutores, pois de acordo com ele o fato acontece muito, especialmente em seu país. O estudante, ao ser questionado pela monitora, afirma que ainda não conhecia o termo, mas que após a realização da tarefa, pesquisou e descobriu que fazia parte da cultura brasileira. É pertinente mencionar que por meio da reflexão oportunizada pelos temas abordados na prova do Celpe-Bras e discutidos no contexto dos projetos de extensão, o estudante foi motivado a pesquisar sobre o assunto. Assim, além de praticar sua leitura e escrita, ele pode conhecer mais sobre a cultura do país cuja língua está aprendendo e, ao refletir sobre essas questões, revelou aspectos de sua cultura também - por exemplo, o fato de que em seu país de origem, há grande propagação de notícias falsas, - o que contribui para a formação intercultural de todos os sujeitos envolvidos na interação.

Posto isso, avancemos para o enunciado da tarefa 3, da prova de 2020:

¹⁵ Luciano é o nome da pessoa que explica sobre as fake news no áudio (texto motivador).

Figura 4: Enunciado da Tarefa 3



Tarefa 3 | Feira de trocas

Ao ler a reportagem “Feira de trocas e o incentivo ao consumo consciente”, você decidiu organizar uma feira de trocas na sua localidade, tendo a aprovação da Associação de Moradores do seu bairro. Escreva uma carta aos moradores para divulgar o evento, apresentando a feira, suas vantagens, e as possibilidades de participação.

Fonte: Edição de 2020, Acervo Celpe-Bras, UFRGS.

A tarefa 3 aborda o gênero carta, também muito frequente ao longo das edições, assim como os e-mails. Para dar subsídios à escrita, sugere-se a leitura da reportagem “Feira de trocas e o incentivo ao consumo consciente”. A partir daí, solicita-se a produção de uma carta aos moradores de seu bairro divulgando uma feira organizada pelo enunciador. Semelhantemente à tarefa anterior, a proposta de produção do gênero carta é simples, objetiva, clara e possui os elementos necessários à sua construção. Não há na proposta itens que gerem ambiguidade quanto ao que é solicitado. Talvez, o único equívoco esteja em abordar com tamanho afincamento a produção de um gênero cada vez mais em desuso, enquanto se poderia solicitar a escrita de tantos outros mais relevantes ao contexto dos estudantes. Sem desmerecê-lo, evidentemente, mas entendendo que muitos gêneros, como o e-mail e a carta, são privilegiados em detrimento de outros, considerados menores.

No decorrer dos atendimentos, podemos observar mudanças na postura dos estudantes atendidos. Ariano, por exemplo, em seu terceiro atendimento, aponta melhorias a serem realizadas em seu próprio texto. Assim, podemos afirmar, tal como nossas premissas iniciais, que o contato com o revisor nativo de língua portuguesa possibilitou o desenvolvimento da reflexão crítica, a partir dos comentários dessas pessoas com mais experiência na língua. Por meio da prática de letramento oportunizada no contexto da parceria entre os projetos, os autores estrangeiros assumiram postura ativa em seu processo de ensino-aprendizagem, atuando também como revisores de seu próprio texto.

De acordo com o mencionado anteriormente, nos atendimentos, via de regra, solicitava-se ao autor que realizasse a leitura de seu texto em voz alta, para que se pudesse também analisar sua pronúncia, um dos aspectos cobrados na parte oral do Celpe-Bras. Entretanto, essa prática também cumpria outro importante papel: levar o aluno a atentar-se aos pormenores de seu próprio texto e analisá-lo criticamente. Assim, na própria leitura, em geral, eles reconheciam os trechos que apresentavam algum problema e reagiam de formas diversas. Graciliano, não raras vezes comentava “aqui eu escrevi errado” ou “essa parte não ficou boa, acho que poderíamos trocar por [...]”. Diversamente, Ariano demonstrava possuir uma marca registrada: sempre que percebia algum desacerto na escrita ou em sua própria pronúncia enunciava “Ai, meu Deus!”, com certa impaciência, devido à preocupação com seu desempenho no exame, cuja data se aproximava.

Na transcrição a seguir, exemplificando, Ariano solicita à monitora que corrija a letra “g” da palavra Goiabeiras, alterando-a para o maiúsculo. Convém mencionar que o estudante apresentava muitos equívocos referente ao uso de maiúsculas e minúsculas nos primeiros atendimentos, no entanto, a partir das discussões realizadas acerca do texto, ele próprio passa a perceber o desajuste e a solicitar a correção. Situações como essa, surgidas a partir da interação com os professores, as monitoras ou mesmo com seus pares, contribuem para a reflexão sobre o uso da língua e, por conseguinte, ao seu aprendizado. Analisemos:

[MONITORA]: “Para participar, as pessoas devem ser moradores de goiabeiras e também ser um pequeno empreendedor, comerciante ou prestador de serviço...”

[ARIANO]: Por favor, no “goiabeiras” ajusta... o G maiúsculo pra mim, por favor...

[PESQUISADORA]: Isso, muito bem, Ariano!

[ARIANO]: É... (risos)


[PESQUISADORA]: Outra coisa. “Moradores” existe. A palavra “moradores” tá certa. Só que nesse contexto você colocou “as pessoas devem ser moradores”, então tem que ser no feminino “as pessoas devem ser moradoras”, para concordar com pessoas, tá bom? Mas a palavra existe tá?! Tá certa. Só que nesse contexto a gente tem que trocar.

[ARIANO]: Tá bom!

Além do aspecto observado pelo autor da carta, o trecho transcrito também apresenta uma breve explicação sobre concordância nominal. A intenção da pesquisadora ao enfatizar que a palavra “moradores” existe e está corretamente escrita consiste no fato de que o público com o qual estão lidando possui especificidades a serem consideradas. Trata-se de um aluno estrangeiro que, por desconhecer as nuances da língua portuguesa, poderia compreender a palavra “moradores” como incorreta, caso o motivo da troca não fosse devidamente explicado. Por isso, a pesquisadora destaca que no contexto em questão, pela necessidade de se concordar com “pessoas”, é preciso trocá-la por “moradoras”. Assim sendo, o estudante entende que a palavra por ele selecionada não está errada, mas sim que existe uma regra de concordância a ser empregada naquele trecho tornando necessária a substituição por outra mais adequada.

Para finalizar a análise acerca dos gêneros cobrados na prova de 2020, abordaremos a tarefa 4, em que há a solicitação de escrita do gênero informativo, a partir da leitura do artigo “Smartphones colocam em risco saúde mental das crianças a partir dos 2 anos”. Examinemos, a seguir:

Figura 5: Enunciado da Tarefa 4



Tarefa 4 | Smartphones e aprendizagem

Depois de ler o artigo “*Smartphones colocam em risco saúde mental de crianças a partir dos 2 anos*”, na condição de professor, escreva um informativo a ser enviado aos pais. Seu texto deve chamar a atenção para os resultados do estudo e para a necessidade de uma supervisão no uso de *smartphones* por crianças.

Fonte: Edição de 2020, Acervo Celpe-Bras, UFRGS.

De acordo com o enunciado supra apresentado, é solicitado que o candidato imagine-se professor (enunciador) e produza um informativo a ser enviado aos pais dos alunos (interlocutores), com o propósito de alertá-los sobre os resultados dos estudos. Percebemos, a partir das interações com os estrangeiros, que há uma complicação no comando da tarefa: pede-se a produção de um informativo, mas não há muitos subsídios para sua produção. Não há delimitação do que se espera do candidato, deixando a proposta muito ampla e gerando incertezas em relação à

escrita, justamente por ser um gênero que apresenta informações sobre determinado assunto, detalhadamente e sem juízos de valor.

Portanto, ao solicitar a produção de um texto informativo, seria interessante fornecer mais elementos para facilitar o entendimento da tarefa pelo estrangeiro, uma vez que, conforme apontado na página 32, [...] a concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Sabemos que há limitações de compreensão devido a diferenças linguísticas e essas possivelmente se resolveriam a partir da formulação de enunciados precisos e contextualizados. Compreendemos, também, que o intuito do exame, como o próprio nome indica, é examinar os conhecimentos do estudante estrangeiro. No entanto, acreditamos que esclarecer o que de fato se espera do candidato e dar-lhe o direcionamento a ser seguido subjaz qualquer proposta de produção de texto.

Não obstante as diferenças identitárias reconhecidas nos textos orais e escritos dos alunos, em função de sua origem, cultura, língua materna, crenças etc., percebemos que uma característica, em especial, aparece em todas as interações: a afirmação de que há maior facilidade na produção dos gêneros e-mail e carta e maior dificuldade na produção do gênero informativo. Além disso, alguns também mencionaram a dificuldade na escrita do relatório. Ariano, por exemplo, afirma durante a revisão final que nunca, antes do *Releitores*, havia produzido um relatório.

Na transcrição a seguir, a coordenadora do projeto ressalta a escolha lexical feita por grande parte dos estudantes para a produção de e-mail. A interação segue e Ariano finaliza pontuando sua dificuldade na realização do gênero relatório, para além do informativo, cuja dificuldade já havia sido mencionada pelo estudante em oportunidade anterior. Observemos:

[COORDENADORA]: Essa expressão “Venho por meio deste ou por meio desta carta” já ficou assim tão constante, tão frequente, que já se gastou, sabe? Nós, nas nossas correspondências formais e até mesmo nos nossos e-mails, nós já não usamos mais essa formalidade dado o gasto. É uma expressão muito gasta pelo uso frequente, tá bem? É claro que nós podemos manter, porque você já vem usando [...]. De modo geral, nós sugerimos que vocês sejam mais sucintos, mas também não vemos problema que você mantenha já que nós percebemos assim um uso constante entre vocês, tá?! Vamos dizer assim, é uma expressão que vocês usam pra iniciar, né?! Tem sido muito constante, muito frequente mesmo.

[MONITORA]: Eu acho, professora, que não só por eles. Eu acredito que eles pesquisem um pouco antes de escreverem os textos, né?! Então eles devem encontrar modelos na internet e, geralmente, nesses primeiros sites que mostram como fazer um texto, um e-mail, eles já dão essas dicas de começar sempre o e-mail com essas frases que são bem famosas.

[COORDENADORA]: Excelente, monitora. Excelente a sua observação, tá?! É isso mesmo. Muito provavelmente até porque eu sei que o professor do curso de extensão orienta que eles pesquisem. Ele não dá as coisas prontas, não. Ele não dá modelo de nada não, ele orienta que os alunos pesquisem, não é isso, Ariano?

[ARIANO]: Sim!

[COORDENADORA]: E eu acho que isso é muito bom, isso é muito bom.

[ARIANO]: É por isso que eu fiquei na dúvida sobre o relatório, porque foi a primeira vez que eu escrevi um relatório.

[COORDENADORA]: Humm... E e-mail, e-mail não né?!

[ARIANO]: Não, porque tenho hábito de escrever o professor do curso e outras instituições do Brasil, então...

[MONITORA]: Pra comunicar com a gente né?!

[ARIANO]: Sim, de certa forma eu tenho esse hábito de escrever e-mail.

[COORDENADORA]: Uhum. Então assim, vamos manter, acho que podemos manter essa construção, né monitora? Tá, Ariano? Mas é claro que você fica sabendo que se você quiser ser mais sucinto, mais direto, você também pode.

[ARIANO]: Então, eu acho que a gente pode mudar o que será melhor de aprender a ser mais direto desde o início.

[COORDENADORA]: Então vamos pensar maneiras [...]

Vejamos a configuração que tomou a interação: a professora coordenadora primeiro comenta sobre o uso do termo “venho por meio deste”, muito usado entre os estrangeiros no início de seus e-mails, mas que, de modo geral, já tornou-se obsoleto. A monitora então complementa com a hipótese de que os estudantes podem ter procurado por modelos de e-mail na internet e que, dentre os modelos prontos, está o de se iniciar com o termo em evidência. Essa observação feita pela monitora corresponde ao que já tínhamos observado no decorrer das aulas e dos atendimentos de revisão: havia, por parte dos estrangeiros, a solicitação de que os nativos apresentassem um modelo ideal que nortearia a produção dos gêneros. No entanto, esse modelo não lhes foi fornecido, uma vez que os gêneros não são modelos estanques, mas variam conforme a configuração que assume em cada prática social (BAKHTIN, 2014). Apesar disso, o professor do Curso de Extensão

sempre incentivava-os a pesquisarem, a procurarem informações autonomamente, para que pudessem agir como sujeitos ativos em seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, apresentamos os textos finais, na íntegra, após as discussões e análises ocorridas no decorrer dos seis atendimentos realizados. Examinemos:

Tarefa 1

Apresento o relatório que se refere à visita à exposição PRATODOMUNDO e que foi solicitado pelo professor João Marcos. O evento aconteceu no Museu do Amanhã, na cidade do Rio de Janeiro, no dia 15 de abril de 2021, com a finalidade de revelar a importância das comidas sustentáveis e nutritivas.

O objetivo principal era conhecer a importância das comidas saudáveis, porque, daqui a 30 anos, segundo a ONU, a população mundial chegará a cerca de 10 bilhões de pessoas. Se não houver mudanças nos hábitos alimentares, vamos precisar de mais terra para cultivar e matar mais animais, o que não é bom para o meio ambiente.

A escola chegou à exposição às 10 horas da manhã. Lá havia várias atividades interativas com o fim de educar as pessoas sobre a importância e o valor dos pratos sustentáveis e nutritivos. Entre elas, a turma encontrou uma geladeira onde pode escolher os alimentos preferidos e logo depois o aparelho mencionava se os alimentos eram saudáveis. Também havia uma mesa de jantar que revelava pratos originais, sustentáveis e nutritivos, e além disso, as pessoas podiam copiar as receitas apresentadas na exposição.

Um momento que chamou a atenção da turma foi quando as pessoas com deficiência visual puderam acompanhar a exposição por meio do tato.

Essa exposição foi uma maneira de conscientizar as pessoas sobre as necessidades de comer de forma saudável e sustentável, para não prejudicar o meio ambiente, considerando a previsão de aumento de habitantes da Terra.

Vitória-ES, 03 de novembro de 2021.

Marcos Silva

Aluno de língua portuguesa.

Tarefa 2

Data: quarta-feira, 03 de novembro de 2021.

De: gerente de recursos humanos

Para: os colegas funcionários

Assunto: evitar a propagação de fakes news.

Prezados colegas,

Espero que este e-mail os encontre bem. Venho comunicar-lhes um assunto que está sendo uma epidemia aqui no trabalho e no mundo. Notícias falsas, chamadas Fake News, estão sendo divulgadas a cada dia mais. A fim de ajudá-los a reconhecer essas notícias, resolvi lhes escrever a seguir alguns conselhos.

Como identificá-las?

Fake news têm manchetes escandalosas para chamar atenção das pessoas. Elas também simulam alguma lógica para que se possa pensar que são fundamentadas. Tomem cuidado com o fenômeno chamado Saci Pererê: alguém sabe de algo que contou para alguém. Aliás, essas notícias se espalham muito rápido. Para evitá-las, devemos cortar o mal pela raiz, ou seja, não compartilhar sem saber a fonte. O melhor modo de ter certeza que se trata de Fake news é colocando a manchete no Google com a palavra boato e depois mandando de volta a quem enviou essa notícia para mostrar-lhes que não é verdade.

Vamos evitar a propagação de Fake News.

Atenciosamente.

Henrique Ganso

Gerente de recursos humanos.

Tarefa 3

Vitória-ES, 03 de novembro de 2021.

Caros moradores de Goiabeiras,

Depois de ter lido a reportagem “Feira de trocas e o incentivo ao consumo consciente” e com a aprovação da Associação de Moradores de Goiabeiras, estou promovendo uma feira de trocas, todos os sábados, na praça do Hi-fi. Como é esta feira? Quais são as vantagens e as possibilidades de participação?

A feira é um evento com a intenção de viabilizar o comércio dos pequenos produtores e também facilitar o poder de compras aos mais pobres. Além disso, é um evento que trará várias vantagens para nossa comunidade.

A feira promove o desenvolvimento da nossa comunidade, ajuda no combate ao desemprego e à pobreza e contribui ao desenvolvimento das habilidades empreendedoras. Ela abre espaço para criar uma cultura de consumo consciente e sustentável, levando, de certa forma, à conscientização das pessoas sobre as consequências relativas à natureza do consumo excessivo. A feira tem um impacto psicológico positivo sobre as pessoas, que veem seus objetos sendo valorizados e úteis para outros. Uma vantagem muito importante é que a feira vai contribuir para o fortalecimento das relações comunitárias e criar um sentimento de solidariedade.

Os participantes devem ser moradores de Goiabeiras e, também, pequenos empreendedores, comerciantes ou prestadores de serviços.

Conto com a participação de todos para a realização deste lindo projeto em nossa comunidade.

Atenciosamente,
Organizador da feira

Tarefa 4

O smartphone é muito importante hoje em dia; na correria da vida, ajuda bastante. Porém, o uso excessivo de aparelhos eletrônicos geram problemas de saúde, físicos ou mentais, a muitas pessoas, inclusive às crianças. Após ler o artigo “Smartphones colocam em risco saúde mental de crianças a partir de 2 anos”, que possui muitas informações relevantes sobre os riscos do uso excessivo, decidi escrever este informativo a vocês, pais.

No ano de 2016, nos Estados Unidos, os pesquisadores da Universidade de San Diego e da Universidade de Georgia fizeram uma pesquisa sobre o uso diário de mídias digitais. Eles analisaram dados de 40.000 crianças, com idades entre 2 e 17 anos, que continham informações sobre dados médicos, questões emocionais, desenvolvimentos, comportamentos e hábitos.

O tempo que os adolescentes passam diante das telas está afetando-os em questões emocionais. De acordo com o estudo, aqueles que utilizam aparelhos eletrônicos por 7 horas diárias têm a maior possibilidade de serem diagnosticados com ansiedade ou depressão, do que aqueles que passam 1 hora. E também os que usam cerca de 4 horas estão mais propensos a uma redução de seu bem-estar psicológico. No caso das crianças pré-escolares que usam esses dispositivos frequentemente, o risco de se tornarem impacientes é dobrado, tendo mais dificuldades de se acalmarem.

Segundo o Instituto Nacional de Saúde nos Estados Unidos, os jovens que geralmente gastam de 5 a 7 horas diárias no celular aumentam o risco de sedentarismo e a probabilidade de obesidade, doenças cardiovasculares e diabetes.

Os autores alertam sobre a necessidade de limitar o uso desses aparelhos a 2 horas diárias para todas as crianças em idade escolar e aconselham que aproveitem mais as brincadeiras tradicionais mais saudáveis, pois estar conectado à internet interfere em comportamentos na vida em sociedade. As crianças e os adolescentes se tornam mais resignados e menos preparados para a vida adulta; além disso, o uso frequente pode afetar o desenvolvimento do cérebro das crianças pequenas. Por isso pais, é importante desligar os dispositivos quando estiverem com as crianças e passar mais tempo conversando porque elas captam o que vocês estão fazendo.

Pais queridos, a saúde mental e física das nossas crianças é muito importante, por isso é essencial limitar e prestar atenção no uso que eles fazem dos dispositivos eletrônicos.

Professor Santos

Verificamos que os textos finais apresentados, embora várias adequações tenham sido realizadas, mantêm a essência da mensagem desejada pelo autor. Além do mais, há o respeito ao estilo de cada autor, à seleção lexical por ele realizada, para que o texto, apesar de revisado e reescrito colaborativamente, ainda permaneça sendo dele, refletindo, assim, sua identidade. Reforçamos, portanto, o caráter sugestivo das revisões realizadas no âmbito do projeto. Após a leitura do texto inicial, os diálogos e as sugestões, cabe ao autor decidir aceitar ou recusar as alterações propostas, sendo assim, o responsável pela configuração que toma o texto final. É um trabalho colaborativo, em que as monitoras, a professora coordenadora, a pesquisadora e o estudante/autor dialogam e propõem melhorias aos textos. No entanto, é do autor a palavra final. É ele quem decide se o texto assume uma ou outra forma.

Diante do exposto, buscamos revelar aspectos relativos à abordagem dos gêneros discursivos e como eles podem afetar positiva ou negativamente o desempenho do candidato. Faz-se necessário considerar que o exame Celpe-Bras é aplicado a estrangeiros, por isso, quanto menores forem as lacunas encontradas nas propostas, menores as chances de prejuízos à interpretação. Há também de se considerar os contextos dos participantes, suas vivências e seus propósitos ao optarem pela realização do exame e, a partir daí, propor a produção de gêneros condizentes aos seus objetivos.

Sabemos que é inexequível o atendimento às necessidades dos sujeitos de forma individualizada, no âmbito de um exame que é aplicado a inúmeros estrangeiros no Brasil e no mundo. No entanto, há a possibilidade de se repensar a abordagem dos gêneros discursivos no Celpe-Bras, sobretudo dando ênfase àqueles essenciais ao contexto do trabalho e da universidade, bem como dando subsídios à sua produção, com o propósito de suprimir as possíveis ambiguidades e os equívocos por ela gerados.

Ademais, buscamos refletir sobre a interação entre os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna, visando à análise pormenorizada dos diálogos ocorridos no contexto do Projeto de Extensão *Releitores*, para assim discutirmos os impactos da produção colaborativa de textos na formação linguístico-discursiva e intercultural dos participantes. Procuramos

também perceber indícios de estilo e identidade, a partir das seleções realizadas na construção de seus textos orais e escritos. Por fim, na seção subsequente apresentaremos e analisaremos os relatos produzidos pelos estudantes, no que concerne às práticas letradas de que participaram, a fim de esmiuçar suas percepções e experiências.

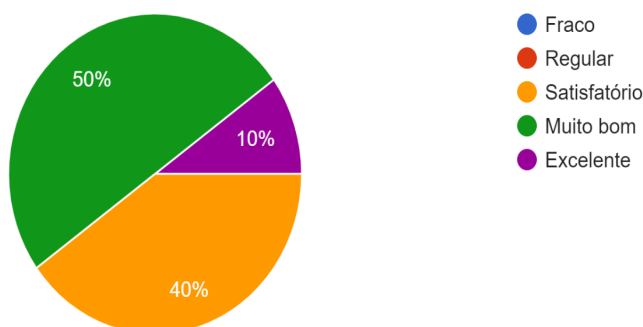
5.2 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES: RELATOS E EXPERIÊNCIAS

Consideramos relevante apresentar aqui alguns relatos dos estudantes, de modo a oportunizar a discussão sobre suas experiências de interação no processo de aprendizagem de língua portuguesa a partir dos olhares e das vozes dos próprios sujeitos. Para tal, usamos como base as respostas ao questionário adjacente (apêndice B), em que havia espaços para que os estudantes expusessem suas percepções acerca de seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Há respostas que se complementam e outras que destoam das demais, demonstrando o caráter subjetivo que permeia as práticas sociais. A primeira pergunta visava à reflexão sobre o próprio nível de esforço e participação empregado por cada estudante em busca de melhores resultados. Vejamos no gráfico a seguir a compilação das respostas:

Gráfico 2: Sobre nível de esforço e participação

Como você avalia seu próprio Nível de esforço e de participação nos atendimentos?

10 respostas



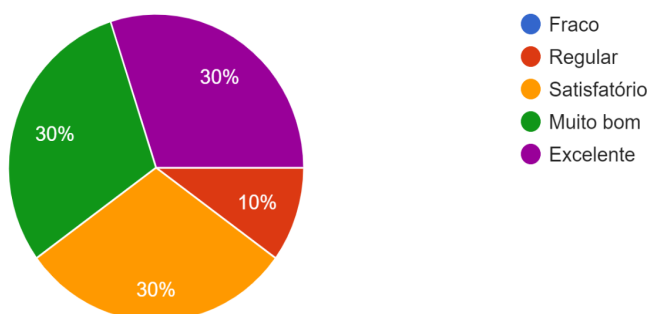
Fonte: Formulário próprio realizado no Google Forms, 2022.

Notamos, por meio do gráfico acima, que, em geral, os estudantes têm uma percepção positiva acerca de seu próprio nível de esforço e participação nos projetos de extensão. Dentre os 10 alunos que responderam ao questionário, 5 avaliaram como muito bom, 4 como satisfatório e 1 como excelente. Ao questionarmos sobre o nível de aprendizado, porém, as avaliações foram um pouco mais críticas, conforme veremos a seguir:

Gráfico 3: Sobre nível de aprendizado

Como você avalia seu próprio Nível de aprendizado?

10 respostas



Fonte: Formulário próprio realizado no Google Forms, 2022.

No gráfico 2, vimos que os estudantes, de modo geral, percebem seus níveis de interesse como positivos, variando entre satisfatório e excelente. Já no gráfico 3, ao refletirem sobre a própria aprendizagem ao fim do processo, um novo nível aparece entre as respostas: regular. Os demais níveis também variaram, sendo: 3 excelente, 3 muito bom, 3 satisfatório e 1 regular. A terceira pergunta buscava compreender quais fatores, na percepção dos estudantes, teriam contribuído para o desempenho no aprendizado de língua portuguesa. Apresentamos na íntegra as respostas dos estudantes:

Figura 6: respostas ao questionário (apêndice B)

A cultura e o cotidiano são os fatores que vão contribuir o desempenho da língua portuguesa

Costumo falar muito sozinho, no momento de interagir com meus colegas hondurenhos falava em português, gosto de ler artigos em português. Em resumo, acredito que foi a exposição à língua, ainda sem estar no Brasil.

Imersão total no país onde se fala a língua

O grupo de interação WhatsApp
As aulas de reforço
E os encontros síncronos, as palestras... etc

Então, os fatores eu acho que contribuíram para o meu desempenho na aprendizagem de língua portuguesa são: Eu assisti a muito filmes em português, o contato do cada dia com o português...

Além de assistir às aulas, eu praticava português falando com companheiros, também, assistia vídeos e filmes.

Eu sinto que o mais importante foi a minha vontade de quer aprender a língua portuguesa, minha perseverança, e a minha dedicação em cada aula, e além disso estudar sozinho. Algo que ajudo muito neste processo também foi ouvir musicas y assistir filmes brasileiros.

Tem um monte como a leitura diariamente, ouvir músicas, assistir filmes e shows brasileiros.

Ter tido contato com nativos do Brasil

Morar no Brasil

Fonte: formulário próprio realizado no Google Forms, 2022.

Em geral, podemos notar que as percepções dos estudantes acerca dos fatores que contribuíram para sua aprendizagem complementam-se. Ponderemos as respostas, de acordo com a sequência posta anteriormente. O estudante Castro, por exemplo, menciona a cultura e o “quotidiano”, ressaltando o aspecto social da língua. Em seguida, Machado fala sobre a interação com os colegas e sua exposição à língua, mesmo sem estar no Brasil, o que nos permite depreender que a participação nos projetos foi pertinente ao processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, especialmente em um contexto em que ainda não poderiam estar no Brasil. Já Guimarães cita a imersão total no país onde se fala a língua. Cabe ressaltar que o estudante em questão esteve em seu país de origem em parte do curso. No entanto, conseguiu vir ao Brasil meses antes do exame Celpe-Bras e, por esse motivo, aponta a imersão no país como fator importante em seu aprendizado.

Os estudantes, de modo geral, mencionam vários elementos, o que pode ser um indicativo de que suas percepções coincidem para o fato de que várias atividades, em interação, contribuíram para o seu desempenho. Mário, Manuel, Graciliano e Ariano (respostas 5, 6, 7 e 8, respectivamente) também citam as atividades de leitura, de assistir a filmes e vídeos e de ouvir músicas.

Além disso, Castro, Machado, Guimarães, Lima, Mário, Manuel, Clarice e Lygia (respostas 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9 e 10, respectivamente), ressaltam a relevância da exposição à língua e à cultura do Brasil, do contato tanto com os nativos quanto com os seus pares - seja nas aulas, nos atendimentos, na interação dos grupos de WhatsApp, no cotidiano vivendo no Brasil etc. -, corroborando nossas premissas de que a interação professor-aluno, aluno-aluno e autor-texto-interlocutor contribui significativamente nesse processo.

Em relação ao *Releitores*, especificamente, ao serem perguntados se gostariam de fazer alguma sugestão para melhorar os atendimentos, obtivemos as seguintes respostas:

Figura 7: respostas ao questionário (apêndice B)

Tem não.
Por enquanto eu acho que está tudo certo.
Fazer mais interações com o avaliado
Na verdade, eu não sinto que falto alguma coisa nesse projeto, porque em cada reunião eu me sentia satisfeito com o trabalho e com a ajuda das meninas e da professora coordenadora. Depois de cada aula eu aprendia muito e cada vez meus textos iam melhorando.
Tal vez, começar os atendimentos quando os estudantes realmente tenham uma nível de aprendizagem suficiente para conseguir entender as correções feitas pela/os professores.
Ter mais tempo nas reuniões
Como seres humanos, nós precisamos sempre nos aperfeiçoar então minha sugestão é de iniciar mais cedo os contatos para poder ter mais tempo de preparação e para um melhor desempenho dos alunos.

Não.

Não tenho sugestão, só agradecimento a equipe do *Releitores* por seu trabalho. isso é muito importante.

Nenhuma

Fonte: formulário próprio realizado no Google Forms, 2022.

Vejamos que metade dos estudantes (Castro, Lima, Machado, Mário e Lygia) não sentiu necessidade de sugerir nenhuma melhoria, naturalmente, por entender que a metodologia utilizada atende positivamente aos propósitos do projeto e dos estudantes. No que concerne à outra metade, Graciliano relatou o quanto havia aprendido no decorrer dos encontros e o quanto estava satisfeito com o projeto. E quatro estudantes (Clarice, Manuel, Guimarães e Ariano) fizeram sugestões, sendo que duas delas eram o oposto uma da outra: para Ariano, era necessário iniciar os atendimentos no *Releitores* mais cedo, a fim de que tivessem mais tempo de aprendizado; para Guimarães, era necessário iniciar mais tarde, para que estivessem em um nível mais alto e tivessem condições de compreender melhor as correções sugeridas pelas monitoras. Essa aparente incongruência nas respostas é facilmente esclarecida ao lembrarmos de que a turma de estudantes atendidos pelo projeto era bastante heterogênea, o que significa que havia indivíduos de diversos níveis de conhecimento da língua, resultando em percepções opostas a respeito de uma mesma prática letrada.

Em relação aos atendimentos realizados pelo *Releitores*, solicitamos que os participantes produzissem um breve relato contando suas experiências com o projeto, com base em algumas perguntas norteadoras. As perguntas visavam a compreender a percepção dos estudantes acerca dos impactos dessa atividade no processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Ademais, buscava entender se haviam apreciado participar de um processo de revisão como o proposto pelo projeto, interagindo com as monitoras, a pesquisadora e a professora coordenadora e refletindo sobre seu próprio texto ao lado delas. Também questionamos sobre os gêneros produzidos com maior facilidade e/ou dificuldade e solicitamos que realizassem uma auto-avaliação a respeito do desempenho no processo de

produção escrita dos simulados. Como dito anteriormente, obtivemos, ao todo, dez respostas ao questionário.

Vejamos, a seguir, as respostas retiradas do formulário (mantendo-se a escrita original), a fim de refletirmos sobre suas percepções.

Tabela 2: relatos dos estudantes estrangeiros parte 1

Relato 1 Castro	Minha experiência com os leitores foi ótima, percebi suas intenções de querer ajudar aos estudantes na suas escritas e definitivamente ajudaram melhorar minhas escritas. Tivesse gostado que as reuniões e a interação fosse presencialmente, no entanto não foi possível pelo COVID. Na minha opinião o fato de que minha língua nativa seja o espanhol é uma vantagem e desvantagem já que ao ser muito semelhante ao português algumas palavras não mudam mas no momento de falar português falo uma do que outra palavra do espanhol que não existe no vocabulário da língua portuguesa, acreditando que em português existe. O gênero textual com que eu tenho mais dificuldade é a carta do leitor e com o qual tenho mais facilidade é o e-mail. Penso que meus textos redigidos na simulação não foram os melhores, já que naquele tempo estava nervosa e preocupada com a prova, no entanto essa simulação me fez perceber que para mim a tranquilidade é um fator importante para escrever corretamente.
<hr/>	
Relato 2 Lima	Os atendimentos me ajudaram a melhorar meu nível de português. Antes de eu participar no projeto Leitores tive dificuldades a escrita dos textos, porém quando eu comecei, a minha metodologia virou melhor. Meu processo de produção escrita nos simulados é excelente.
<hr/>	
Relato 3 Clarice	Minha experiência com os leitores foi ótima, percebi suas intenções de querer ajudar aos estudantes na suas escritas e definitivamente ajudaram melhorar minhas escritas. Tivesse gostado que as reuniões e a interação fosse presencialmente, no entanto não foi possível pelo COVID. Na minha opinião o fato de que minha língua nativa seja o espanhol é uma vantagem e desvantagem já que ao ser muito semelhante ao português algumas palavras não mudam mas no momento de falar português falo uma do que outra palavra do espanhol que não existe no vocabulário da língua portuguesa, acreditando que em português existe. O gênero textual com que eu tenho mais dificuldade é a carta do leitor e com o qual tenho mais facilidade é o e-mail. Penso que meus textos redigidos na simulação não foram os melhores, já

que naquele tempo estava nervosa e preocupada com a prova, no entanto essa simulação me fez perceber que para mim a tranquilidade é um fator importante para escrever corretamente.

Relato 4
Graciliano

Como falei anteriormente, depois de cada reunião com os releitores eu sempre tinha novos conhecimentos que iam me ajudando no processo da escrita dos meus textos, gostava muito de cada reunião porque além de estudar e revisar os textos a interação com a professora e as meninas era muito boa.

As maiores dificuldades na escrita dos meus textos era a gramática e a pontuação, saber exatamente onde era que tinha que botar vírgula, reconhecer quais eram as palavras que tinham acento seja circunflexo ou agudo. Os gêneros que eu tinha mais facilidade para escrever eram os e-mails, cartas e os panfletos, nos que eu tinha mais dificuldade eram os informativos e relatórios.

Meu processo de escrita foi evoluindo em cada simulado, cada novo texto que eu fazia ficava melhor que o anterior, era só a questão da acentuação e pontuação que me atrapalhava.

Relato 5
Guimarães

1. Realmente não posso falar que tenham ou não tenham ajudado já que foram só 3-4 encontros os quais foram com muito tempo de distância entre cada encontro. Então pode que o meu nível ia progredindo pelas aulas e pelo contato com os nativos.
2. Eu gostei do apoio brindado pelos revisores, penso que infelizmente não aproveitei ao máximo mas foi muito bom já que recebi correções de estudantes e profissionais da língua.
3. A maior dificuldade é escrever pensando na minha língua nativa e que não faça sentido as vezes o que escrevo. E as facilidades que tenho é que consigo dar conta de que tem diferentes jeitos de escrever alguma coisa.
4. A prática ajudou muito, então com o percorrer dos simulados que eu fazia, até sem ter recebido instruções do professor, ia olhando que minha redação melhorava. No geral avalio meu processo muito bom, o suficiente para me sentir confortável quanto ele.

Relato 6
Manuel

Minha experiência com os releitores foi muito boa. Os atendimentos me ajudaram no meu processo de aprendizagem. Gostei que podia estar com os releitores no momento de revisão para poder tirar minhas dúvidas e encontrar soluções para meus erros na escrita. Uma dificuldade que tinha no momento de escrever era expressar minhas ideias diretamente, mas com a prática eu consegui mudar isso. Eu tive mais

facilidade nos e-mails e cartas e tive problemas nos textos de propaganda ou panfletos. Pessoalmente, eu avalio minha produção como um processo bom, ou seja, como qualquer processo ao começo eu tinha muitos erros, mas praticando ia melhorando cada vez mais.

Relato 7
Ariano

Minha experiência pessoal com os releitores foi extraordinária. Ajudou-me bastante a ter um nível melhor na escrita. Gostei muito o jeito que os revisores estão interagindo porque há muitas vezes, enxerguei alguns erros que eu cometi. Minhas dificuldades foram as concordâncias verbais e de algumas palavras e também sempre tenho uma preocupação na hora de concluir os textos e a maior facilidade é o meu jeito de organizar minhas ideias nos textos. Os gêneros que eu tenho mais dificuldades de fazer são artigo de opinião, carta do leitor. Mais facilidade obviamente e-mails (formal e informal), relatório. De acordo com vocês, eu fui bem nos simulados.

Relato 8
Machado

Não aproveitei a oportunidade de interação com os Releitores. Pessoalmente, não gostei muito da interação. Mas, isso nasce da minha personalidade, em geral fiquei com vergonha no momento de avaliar meus próprios textos com acompanhamento dos revisores. Porém, reconheço que a revisão me ajudou a melhorar minha redação.

Minha maior dificuldade é a coerência. No momento de redigir anotou as ideias enquanto elas nascem, sem análise prévia. Isso é bom se alguém tem tempo para um rascunho, mas na situação de uma prova como o CelpeBras, uma prova com limite de tempo, não pode se fazer.

Meu processo de produção escrita foi insatisfatório. Meu desempenho melhorou na prova, no entanto nos simulados sempre falhei em escrever os quatro textos no tempo necessário.

Relato 9
Mário

Foi um dos momentos marcantes na minha aprendizagem da língua portuguesa. Eu gostei muito desse momento, me ajudou bastante, eu me senti mais confiante para fazer a prova de Língua depois de realizar a revisão com os revisores. Eu tenho dificuldades no início dos textos a achar as palavras certas para começar e também a colocar as minhas ideias em ordem. Tive mais dificuldade para produzir o texto informativo, e o texto eu produzi com mais facilidade foi o email.

Relato 10	Gostei muito da experiência, ainda eu faltei algumas sessões pela falta de
Lygia	organização própria mas elas, davam dicas e ajudavam muito no meu processo de aprendizagem e também para preparação na prova do Celpe

Podemos observar, nos relatos anteriormente descritos, a variedade de percepções acerca do mesmo processo. Grande parte deles complementa-se e converge para uma mesma direção, havendo a exaltação ao projeto e à interação com as monitoras, a pesquisadora e a professora coordenadora, reconhecendo-se a relevância da prática de revisão propiciada pelo projeto. Os estudantes destacaram, de modo geral, que participar da prática letrada em evidência foi significativo não somente para a melhoria de suas escritas, auxiliando-os na adequação a regras gramaticais, mas também para a elevação da autoconfiança. Isso porque durante os atendimentos eles realizaram inúmeros simulados, refletiram sobre suas próprias escritas, obtiveram dicas sobre o exame e tiveram a oportunidade de dialogar com nativos, dando-lhes mais tranquilidade na realização das provas oral e escrita.

Contudo, como podemos notar, o relato 5 diverge dos demais. Machado relata não ter aproveitado a oportunidade de interação propiciada pelo projeto de extensão, por não ter gostado da interação. Logo em seguida, afirma que o motivo é sua personalidade tímida. A timidez e a dificuldade de interação foram percebidas também nas aulas, pois o aluno, apesar de seu esforço e dedicação ao curso, era muito retraído e não expressava-se com frequência.

Além do mais, pudemos observar que tratava-se de um jovem altamente exigente com seu próprio desempenho, que sofria cobranças sobremaneira e, por isso, insistentemente realizava auto-críticas, por vezes, incompatíveis com seu desempenho - muito alto, por sinal. Embora seu perfil não se adequasse à metodologia do *Releitores*, o participante reconhece que as revisões realizadas colaborativamente foram importantes em seu processo de ensino-aprendizagem, auxiliando-o a melhorar suas produções textuais.

Por último, solicitamos aos participantes um relato sobre sua experiência com a língua portuguesa, enfatizando os aspectos que facilitaram e/ou dificultaram sua

aprendizagem, além de aspectos relacionados às diferenças culturais e linguísticas percebidas por eles. Na sequência, apresentamos a transposição dos relatos (mantendo-se a escrita original), a fim de realizarmos uma breve reflexão. Observemos:

Tabela 3: relatos dos estudantes estrangeiros parte 2

Relato 1 Castro	Os aspectos que facilitaram meu processo de aprendizado foram a cultura pois eu gostei muito dessa. Também, pois meus professores foram muito bom conosco durante nosso processo de aprendizado.
Relato 2 Lima	Na verdade não tive muitas dificuldades no meu aprendizado na língua portuguesa. A cultura brasileira ajudou bastante também no processo de aprendizado
Relato 3 Clarice	Minha experiência no Brasil foi boa, já que ao ter contato com nativos pratiquei minha fala e aprendi muitas coisas. Senti a amabilidade dos brasileiros e aprendi muito da sua cultura. Ao aprender de sua cultura fiquei surpresa com algumas das suas costumes mas logo me acostumei e me adaptei. Percebi que o sotaque do português no Brasil muda dependendo do estado onde a pessoa se encontra. Além do sotaque, tem uma variedade de expressões que são feitas e principalmente só usadas entre pessoas do mesmo estado.
Relato 4 Graciliano	Minha experiência aprendendo português foi muito legal, porque não é só aprender o idioma, além disso é estudar o país, neste caso o Brasil. Escutar música brasileira todos os dias foi uma coisa muito importante e que me ajudou muito nesse processo de aprendizagem. O que mais chamou a minha atenção aqui no Brasil que é algo muito diferente do que quase não é algo corriqueiro no meu país, são o uso de motocicletas nas ruas, eu acho massa e gostaria de experimentar isso e também aquele sistema de mototáxi. Aqui tem muitas pessoas na rua de moto e isso no meu país não acontece muito.
Relato 5 Guimarães	O que me dificultou meu processo de aprendizado foi o esquecimento que tinha que ter da minha língua nativa, o conseguir diferenciar entre palavras da minha língua e do português, tanto na escrita como na fala. E a vontade de aprender e deixar o medo e a vergonha de lado sim dúvida alguma ajudou a que tenha conseguido os meus objetivos propostos. Minha perspectiva entre as diferenças culturais do Brasil quanto ao meu país não é muita grande, até agora ainda penso que a grande

diferença cultural do Brasil quanto o resto da América Latina é a sua língua. Pelo que percebo e não sei se estou errado, mas penso que classe média brasileira tem menos renda quanto a classe média no meu país de origem. Chamou muita minha atenção o baixo que é o salário mínimo,(quase a metade que no meu país) porém fica sendo mais caro ter uma qualidade de vida com conforto no Brasil que no meu país. A gentileza da maioria do povo que conhece, procuravam o jeito de me ajudar sem receber nenhuma coisa em troca. Posso falar que os brasileiros realmente são pessoas amigáveis e com menos preconceito quanto as pessoas no meu país. Por exemplo a cultura das tatuagens é quase aceita por todos os setores da sociedade, no meu país o preconceito até as pessoas com tatuagens, no Brasil é muito menor, o fato que hajam pastores religiosos tatuados, coisa que não tenho visto no meu país. Acontece o mesmo com o pessoal da comunidade LGTBI, a discriminação contra eles é menor quanto no meu país. Reflexo da liberdade com a qual as pessoas vivem em sociedade.

Relato 6
Manuel

Eu gostei demais da aprendizagem da língua portuguesa porque além de aprender uma nova língua, conheci uma nova cultura e diferentes costumes do povo brasileiro. Eu falo espanhol e considero que essa língua ajuda muito no processo porque tem muitas palavras semelhantes, mas como qualquer vantagem tem uma desvantagem, eu falo portunhol as vezes sem querer. O que mais chamou minha atenção do brasil são as comidas típicas que tem nas diferentes regiões. Eu percebo as diferenças linguísticas dos brasileiros pelo sotaque no momento de eles falar.

Relato 7
Ariano

É uma boa experiência que estou vivendo cada dia no Brasil com essa nova língua. Eu acho que a pandemia dificultou muito o processo de aprendizagem porquê há um tempo, não tinha muito contato com os brasileiros, a cultura para poder conhecer o modo de vida brasileiro porém, estou aqui afin de conquistar meus sonhos então me esforcei cada dia. Para ser sincero alguns pontos da cultura brasileira é parecida com a minha, mas nos primeiros meses não foi fácil minhas adaptação ainda com a barreira linguística durante esse período, fiquei conectado com meus amigos, sempre nas redes sociais para tentar matar a saudade.

No Brasil o que chamou minha atenção é a beleza turística do país e óbvio tem a política que se destacou de maneira negativa. Como todo país sempre tem variações numa língua e o Brasil não é exceção.

Relato 8
Machado Minha experiência com a língua portuguesa é limitada. Para mim, o melhor foi a leitura de foros, artigos no internet e livros. Eu não viajei para Brasil, então não consegui perceber muito as diferenças culturais ou, inclusive, as diferenças lingüísticas.

Relato 9
Mário O Brasil é um país bacana com uma cultura muito rica. Eu percebo as diferenças linguísticas entre os brasileiros bacana e intrigante, cada região do país tem um sotaque diferente da outra. Eu aprendi o idioma na região sudeste, e agora estou passando um tempo no sul do país em Santa Catarina, nossa! O sotaque daqui é muito diferente , a pronuncia das palavras. Eu tive muita dificuldades para entender no inicio. Isso faz do Brasil um país muito bacana.

Relato 10
Lygia Foi um pouco difícil e fácil ao mesmo tempo, porque falo espanhol uma língua semelhante ao português então no início é difícil poder falar corretamente mas com o tempo e esforço consegue sem problemas. Acho que o melhor para aprender a língua foi viajar para o Brasil, conhecer a cultura, comidas e pessoas já que para mim isso é um fator importante na aprendizagem de um novo idioma.

Verificamos, a partir das respostas dos estudantes, que suas percepções acerca do Brasil, em grande parte, convergem na mesma direção. Todos eles destacam a diversidade do país, apesar de alguns notarem mais diferenças culturais do que outros. Como mencionado anteriormente, isso ocorre, em parte, em função da heterogeneidade da turma, cuja pluralidade de origens, costumes, culturas, faz com que também haja pluralidade de percepções e concepções.

Observamos, também, que há a presença de algumas inadequações na escrita, por exemplo na ortografia, pontuação, concordância, além de equívocos no uso de palavras estrangeiras e/ou na miscelânea entre o português e a língua nativa. No entanto, essas questões não atrapalham a compreensão do conteúdo e não impedem que a interação ocorra. Ademais, o essencial aqui é que a comunicação de fato aconteceu, pois os estudantes estrangeiros compreenderam as perguntas realizadas, responderam com coerência e foram compreendidos pela pesquisadora, ou seja, o propósito comunicativo foi alcançado.

No capítulo seguinte, faremos nossas considerações finais, evidenciando como todos os dados até aqui analisados se conectam, uma vez que nosso objetivo é compreendê-los em interação. Assim, responderemos às nossas perguntas iniciais, tendo como base as informações obtidas nas aulas do curso de extensão, nos atendimentos do projeto de extensão e nas respostas ao questionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultado das análises realizadas, desde as aulas dialogadas até os relatos dos participantes, buscamos discorrer sobre o modo como as práticas letradas pesquisadas respondem às nossas perguntas iniciais: o que revelam as interações entre os alunos estrangeiros e os demais participantes dos projetos? Como se processa a construção de conhecimentos na prática de revisão e reescrita colaborativa? De que modo a parceria entre o projeto *Releitores-Ufes* e o curso *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021* contribuiu para o desenvolvimento de espaço profícuo à prática intercultural, por meio do processo dialógico de leitura e produção dos textos?

Para responder à primeira pergunta, é preciso, antes de mais nada, afirmar que a interação é crucial no processo de ensino-aprendizagem de uma língua, que pretende “conceber o outro como fundamental” (IZAKI; VIANA, 2016, p. 105). Por meio dela, tanto os aprendizes quanto os educadores têm a possibilidade de compartilhar seus saberes, suas vivências e suas experiências. Todos esses aspectos contribuem para a formação dos sujeitos interagentes, já que a interação, intrínseca ao ser humano, constitui a essência das práticas sociais.

Nesse sentido, a partir de nossas análises, compreendemos que as interações entre os estudantes estrangeiros e demais participantes dos dois projetos revelam a urgência de se repensar as práticas de letramento e as concepções de língua que norteiam a ação pedagógica, a fim de fomentar o diálogo no processo de ensino-aprendizagem de línguas. Percebemos que, quando se abre espaço para o diálogo e para a interação entre os sujeitos, há maior probabilidade de desenvolvimento da autonomia do estudante, que buscará informações extra sala de aula, de modo a contribuir com as discussões realizadas.

Além do mais, o processo de ensino-aprendizagem, quando pautado no dialogismo, impulsiona os sujeitos à reflexão crítica do uso que fazem da língua. A partir da interação com o outro, um falante com mais experiência, os estudantes têm a possibilidade de entender o porquê de se dizer/escrever de um modo e não de outro. Dessa maneira, depreendemos que os atendimentos de revisão e reescrita são, ao lado das aulas do curso e dos simulados, práticas profícuas à aprendizagem

de língua, em virtude da oportunidade de interagir com brasileiros, ouvindo, dialogando, aprendendo sobre sua cultura e “intercambiando” conhecimentos e experiências.

Também compreendemos que quando os estudantes são levados a dialogarem sobre assuntos de seu interesse e/ou de seu conhecimento e sua cultura, há maior participação e melhores resultados. Esse fato revela a pertinência de um processo de ensino-aprendizagem orientado às práticas letradas socialmente contextualizadas, pois:

[...] antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

Essa perspectiva é confirmada por meio das ações dos estudantes no decorrer das aulas e dos atendimentos de revisão. Em razão do incentivo à busca por informações que complementassem o debate em sala de aula, os estudantes possuíam liberdade para aprofundar seus conhecimentos a partir de suas curiosidades sobre fatos da língua portuguesa e cultura brasileira. Assim, puderam desenvolver a autonomia, por meio das atividades de pesquisar informações, coletar aquelas que mais lhe interessassem e trazê-las à discussão, compartilhando-as com seus professores e pares. Além disso, também foi oportunizada a ampliação de diversas habilidades, como o desenvolvimento da leitura, compreensão, produção escrita e oral, do reconhecimento das normas que se adequam ao uso da língua e de conhecimentos sobre assuntos de ordem geral.

Portanto, reafirmamos a percepção de que o ensino de língua não precisa ser fundamentado puramente em questões gramaticais de modo isolado. O processo de ensino-aprendizagem, conforme explicitado, é muito mais significativo e faz muito mais sentido para o aluno quando realizado a partir de práticas de letramento dialógicas e contextualizadas, de modo correlacionado.

A segunda pergunta que norteou esta pesquisa procura compreender como se processa a construção de conhecimentos na prática de revisão e reescrita colaborativa. Observamos que os atendimentos, de modo geral, seguem uma sequência de movimentos visando à aprendizagem do participante. Em primeiro

lugar, é solicitado ao autor que envie a primeira versão do texto, para que se faça a leitura e reflexão previamente. Em seguida, é agendado o primeiro atendimento, em que são feitas as apresentações, além de dialogarem sobre as principais dificuldades encontradas no processo de produção escrita. Na sequência, o autor é convidado a realizar, em voz alta, a leitura de seu texto, para que juntos possam refletir sobre o gênero produzido. A partir de então, o texto é retomado, frase a frase, para que se faça uma revisão minuciosa e atenta. E, ao fim do processo, é realizada a revisão final, a fim de verificar algumas questões que podem não ter sido observadas na primeira revisão. Afinal de contas, são outros olhares sobre o texto, outras vozes e outras percepções que serão alinhadas às expectativas do autor para sua produção.

No decorrer das revisões, foi perceptível o modo como os estudantes estrangeiros consolidaram seus conhecimentos sobre a língua. Nos primeiros atendimentos, costumavam manter-se silenciosos, concordando com o que lhes era sugerido e afirmando que estavam ali para aprender. Isso revela uma concepção arraigada de que o professor é o detentor do conhecimento, cabendo ao aluno apenas aceitar suas orientações. No entanto, a partir do momento em que iam compreendendo a dinâmica das aulas e dos atendimentos, percebemos transformações significativas, como a participação mais efetiva na revisão dos textos. Esses indícios nos levam a afirmar que os conhecimentos de todos os envolvidos eram construídos gradualmente, a partir das várias leituras, reflexões e reescritas realizadas colaborativamente.

A partir da prática dialógica de revisão, os estudantes puderam desenvolver também a criticidade, a autonomia e ampliar sua visão de mundo, de forma global, pois nos espaços por eles frequentados a preocupação não era somente com a observância da língua padrão, mas sim de auxiliá-los em sua formação linguístico-discursiva e intercultural. As várias sugestões apontadas em relação ao texto possibilitaram um trabalho pertinente de reflexão, respeitando-se o estilo e a identidade de cada autor. Afinal, somos seres pensantes e diversos, o que reflete também no uso que fazemos da língua.

Por fim, nos resta refletir sobre nossa última pergunta: de que modo a parceria entre o projeto *Releitores* e o curso *Português do Brasil - Pré-PEC G 2021*

contribuiu para o desenvolvimento de espaço profícuo à prática intercultural, por meio do processo dialógico de leitura e produção dos textos? Tendo acompanhado as duas práticas anteriormente mencionadas, convém ressaltar que as discussões realizadas nesses espaços mostraram-se bastante frutíferas, o que é comprovado pela excelente taxa de aprovação obtida no exame Celpe-Bras e refletida nas percepções dos próprios estudantes. Não obstante, aos professores, monitores e à pesquisadora também foi oportunizado um espaço profícuo para a construção de conhecimentos e ampliação do modo como enxergam o mundo e a ele atribuem significado. Por meio da interação não só ensinamos, mas aprendemos com o outro, com sua cultura e seu modo de enxergar e lidar com os obstáculos da vida.

Para além de aulas de português, a parceria entre os projetos possibilitou a criação de um espaço favorável ao compartilhamento de vivências, evidenciando a pluralidade que atravessa as práticas letradas de que os estudantes participam, resultado da confluência de seus diversos contextos e culturas. A esse respeito, temos, retomando GERALDI, que:

[...] no ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças (Geraldí, 1999, p. 35).

E é exatamente essa prática que pudemos observar nos espaços frequentados pelos estudantes de PLNM. As aulas dialogadas e os atendimentos de revisão colaborativa, demonstraram ser efetivos no ensino da língua, mas, sobretudo, na formação intercultural de todos os sujeitos envolvidos. A partir da experiência em projetos como os mencionados, afirmamos que não há como chegar ao fim do processo sem ter sido atravessado por todas as reflexões realizadas conjuntamente, sem que haja uma transformação no modo como enxergamos os outros que nos circundam.

Desse modo, concluímos que a valorização dos letramentos e das experiências dos estudantes são extremamente relevantes para um ensino de língua significativo. Além disso, ressaltamos a urgente necessidade de que mais práticas como essas sejam empreendidas, a fim de fortalecer o ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna. Por fim, esperamos, por meio do estudo proposto, contribuir com o desenvolvimento e a ampliação dessa área, que ainda caminha a

passos curtos, e indicamos possibilidades de estudos posteriores, a partir dos dados gerados, pois reconhecemos que há, ainda, muito o que se refletir, analisar e discutir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; MOUTINHO, R. Sentidos de ensinar PLE no mundo. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Fundamentos de Abordagem e Formação de PLE e de outras línguas**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

BIZON, A. C. C; DINIZ, L. R. A. Apresentação. **Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens**. REVISTA X, Curitiba, volume 13, n.1, p. 1-5, 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1998. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-1998-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2002-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2002-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2003-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2003-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2004-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2004-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2005-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2005. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2005-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2006-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/caderno-de-questoes-2006-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2007-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2007-2.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-Questoes-2008-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2008-2-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2009-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2009-2-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes2010-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2010-2-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2011-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2011.

Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2011-2-Caderno-d-e-questoes.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Ques-toes-2013-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2013-2-Caderno-d-e-questoes.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Ques-toes-2013-1.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2013-2-Caderno-d-e-questoes.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em: https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2014_1.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2014_2-Caderno-de-Questoes.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:
<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2015-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em:
https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/PARTE-ESCRITA_CELPEBRAS_2015_II_Caderno-de-questoes.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2016_1-compactado.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/CELPEBRAS_PR_OVA_1_2016_Caderno-de-questoes-compactado.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2017-1-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2017-2-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-questoes-2018-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2022/12/Caderno_de_Questoes.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. 2. ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2019-2-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Caderno de questões**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Questoes-2020-compactado.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2021.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

CARVALHO, S. da C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n (51.2): 459-484, jul./dez. 2012. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645363>. Acesso em: 03 mai. 2021.

CASOTTI, J. B. C. Dialogismo e interação em Bakhtin: fundamentos para a prática em sala de aula. In: CAMPOS, D.; ANTUNES, J.; GÓES, M.; COSTA, M. (Orgs.). **Encontro Bakhtiniano com a Linguagem, a Educação e a ética**. 1. ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013, v., p. 159-163.

CONCEIÇÃO, K. C. Reflexões sobre o efeito retroativo do Celpe-Bras em curso de português língua estrangeira/segunda língua em contexto universitário. 2021. 154f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2011. FIAD, R. S. Reescrita, dialogismo e etnografia. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, SC, v. 13, n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

IZAKI, M. A; VIANA, N. Ensino e aprendizagem de (português) língua estrangeira: significados construídos na interação (professor e aluno) em sala de aula. In: BARBIRATO, R. de. C; ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Orgs.). **Interação e aquisição na aula de língua estrangeira**. São Carlos: EdUFSCar, 2016.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.

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

MACHADO, T. R. M. O Celpe-Bras e a História das Ideias Linguísticas do Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 3, n. 6, p. 21-29, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/machado-2009>.

Acesso em: 03 mai. 2021.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, R. R. V. de. **A formação de professores de português língua estrangeira/segunda língua na Universidade Federal do Espírito Santo**. 2021. 189f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021.

MENEGASSI, R. J. **Da revisão à reescrita: operações e níveis linguísticos na construção do texto**. 1998, 263 p. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, Assis, 1998.

MENEGASSI, R. J.; GASPAROTTO, D. M. Revisão textual-interativa: aspectos teóricos-metodológicos. **Domínios de Lingu@gem**, v. 10, n. 3, p. 1019-1045, 26 ago. 2016.

MENEZES, Vera; SILVA, Marina Morena; GOMES, Iran Felipe. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 25-50.

MINGUILI, M. da G; DAIBEM, A. M. L. In: PINHO, S. Z. de (Org.). **Oficinas de estudos pedagógicos: reflexão sobre a prática do Ensino Superior**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOITA LOPES, L. P. da. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 11-24.

PEREIRA, R. C. M. A escrita na iniciação científica: da materialidade textual à influência da cultura disciplinar. In: GUIMARÃES, A. M. de M.; CARNIN, A.; LOUSADA, E. G. (org.). **O Interacionismo Sociodiscursivo em foco: reflexões sobre uma teoria em contínua construção e uma práxis em movimento**. Araraquara: Letraria, 2020.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? IN: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 149-166.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 52, n. 2, p. 289-320, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200007. Acesso em: 05 mai. 2021.

ROJO, R. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. IN: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A. da; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 63-78.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

SCARAMUCCI, M. V. R; BIZON, A. C. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: _____ . **Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil**. Araraquara-SP: Letraria, 2020.

SEVERO, Cristine Gorski. **Política(s) linguística(s) e questões de poder**. Alfa: Revista de Linguística, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5132>. Acesso em: 19 nov. 2020.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sociocultural dos usos da escrita**. Delta (online), 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44502013000100002>. Acesso em: 13 de nov. de 2020.

TOSTA, A. L. de A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, K; SCHEYERL, D. **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-pedagógico - elementos metodológicos para elaboração e realização**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002. Disponível em: https://praxistecnologica.files.wordpress.com/2014/08/vasconcellos_planejamento2.pdf. Acesso em: 03 mai. 2021.

VOLOCHÍNOV, V. Palavra na vida e palavra na poesia. IN: _____ **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [Tradução de João Wanderley Geraldi].

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, p. 89-119, 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/340066441>. Acesso em: 03 mai. 2021.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr.(a) _____ foi convidado(a) a participar da pesquisa intitulada LETRAMENTOS, FORMAÇÃO DOCENTE E PLE: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE AUTOR E (RE)LEITOR NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS¹⁶, sob a responsabilidade de LAÍS ESPINDULA.

JUSTIFICATIVA

Justifica-se pela necessidade de produzir materiais sobre o ensino e aprendizagem de língua portuguesa para estrangeiros, considerando sua crescente demanda e a escassez de pesquisas sobre a temática na Universidade Federal do Espírito Santo.

OBJETIVO(S) DA PESQUISA

Investigar o processo de revisão e reescrita de textos em Português Língua Estrangeira (PLE), buscando compreender o papel da interação entre a aluna em formação inicial (monitora), os alunos estrangeiros atendidos (autores) e os demais participantes (professores e pesquisadora) na construção dos sentidos do texto; e suas contribuições na formação linguístico-social dos envolvidos, a partir das reflexões realizadas colaborativamente sobre o texto revisado.

PROCEDIMENTOS

A participação do(a) Sr.(a) na pesquisa dar-se-á mediante relatos sobre os impactos do trabalho colaborativo de revisão e reescrita de textos em sua formação; diário de bordo produzido pela pesquisadora a partir das interações ocorridas entre os participantes em ambiente virtual, no decorrer das aulas e dos atendimentos de revisão; textos iniciais (como chegam ao *Releitores*) e finais (reescritos colaborativamente). Além disso, a fim de se preservarem as informações levantadas, os atendimentos de revisão serão gravados para posteriores transcrição e análise, mantendo em sigilo a identidade dos envolvidos.

DURAÇÃO E LOCAL DA PESQUISA

A pesquisa acontecerá em ambiente virtual, no decorrer do curso de extensão Português do Brasil para estrangeiros e dos atendimentos de revisão no Projeto *Releitores*, entre 30 de

¹⁶Ressaltamos que tanto no TCLE, quanto no Questionário e Parecer do Comitê de Ética, o título da dissertação aparece diferente do que agora se apresenta. Isso acontece porque esses documentos se referem à etapa anterior à Qualificação de Mestrado. Após sugestões, o título foi repensado, passando a ser "O processo colaborativo de produção de textos orais e escritos: reflexões sobre a interação no ensino-aprendizagem de Português Língua Não-Materna".

julho e 03 de dezembro de 2021, em dias e horários previamente acordados com os estudantes.

RISCOS E DESCONFORTOS

Há o risco de constrangimento, cansaço e/ ou desconforto por parte dos participantes ao serem observados em interação no decorrer das aulas e dos atendimentos de revisão e ao produzirem relatos sobre sua experiência com os projetos de extensão. A fim de amenizar tais riscos, as identidades de todos serão preservadas, utilizando-se de nome fictício para se referir aos participantes. Além disso, a pesquisa acontecerá em ambiente já frequentado pelos participantes, não havendo necessidade de disponibilizar mais tempo na participação.

Há, também, riscos próprios do ambiente virtual, devido às limitações das tecnologias utilizadas, bem como limitações da pesquisadora em assegurar total sigilo. No entanto, a pesquisadora se compromete a cumprir com todos os requisitos para proteção dos dados dos participantes, visando à confidencialidade e ao sigilo, tal como previsto no OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/CNS/MS.

BENEFÍCIOS

A pesquisa gera benefícios para a área de estudos sobre ensino e aprendizagem de português para estrangeiros, cujos materiais didáticos e pesquisas ainda são escassos. Além disso, contribui na divulgação dos projetos de extensão da Universidade Federal do Espírito Santo, ressaltando suas contribuições na formação dos envolvidos e impactando na possível ampliação de tais projetos.

ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA

Os resultados serão apresentados aos participantes em ambiente virtual, em reuniões previamente agendadas, conforme possibilidades de cada um. Além disso, também terão acesso por meio de publicação da dissertação, de apresentação do trabalho em defesa, e de apresentações em congressos.

GARANTIA DE RECUSA EM PARTICIPAR DA PESQUISA E/OU RETIRADA DE CONSENTIMENTO

O(A) Sr.(a) não é obrigado(a) a participar da pesquisa, podendo deixar de participar dela em qualquer momento de sua execução, sem que haja penalidades ou prejuízos decorrentes de sua recusa. Caso decida retirar seu consentimento, o(a) Sr.(a) não mais será contactado(a) pela pesquisadora.

GARANTIA DE MANUTENÇÃO DO SIGILO E PRIVACIDADE

A pesquisadora se compromete a resguardar sua identificação durante todas as fases da pesquisa, inclusive após a publicação.

GARANTIA DE RESSARCIMENTO FINANCEIRO

Não haverá custos para participar desta pesquisa. Os acompanhamentos acontecerão em ambiente virtual, em dias e locais já acordados, sem necessidade de deslocamentos. No caso de eventuais gastos relacionados diretamente à pesquisa, a pesquisadora se compromete a ressarcir os participantes.

GARANTIA DE INDENIZAÇÃO

Se houver algum dano comprovado decorrente da presente pesquisa, o(a) Sr.(a) terá o direito de buscar indenização, por meio das vias judiciais, como dispõe o Código Civil, o Código de Processo Civil, a Resolução nº 466/2012 e a Resolução nº 510/2016), do Conselho Nacional de Saúde (CNS). De acordo com o item IV.4.c da Res. CNS 466/12, não se deve exigir do (a) participante da pesquisa, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano decorrente da pesquisa.

ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, os participantes da pesquisa podem contatar a pesquisadora LAÍS ESPINDULA no telefone [REDACTED] ou no endereço eletrônico [REDACTED]. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, os participantes deverão contatar o Comitê de Ética em Pesquisa do Campus Goiabeiras da Universidade Federal do Espírito Santo (CEP/UFES-Goiabeiras), por meio do telefone (27) 3145-9820, e-mail <cep.goiabeiras@gmail.com>, endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910. O CEP/UFES-Goiabeiras tem a função de analisar projetos de pesquisa visando à proteção dos participantes dentro de padrões éticos nacionais e internacionais.

Declaro que fui verbalmente informado e esclarecido sobre o presente documento, entendendo todos os termos acima expostos, e que, voluntariamente, aceito participar deste estudo. Também declaro ter recebido, por e-mail, uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de igual teor, assinada pela pesquisadora principal, rubricada em todas as páginas.

Declaro, também, que, devido ao contexto de pandemia, esta pesquisa acontecerá em ambiente virtual, por isso responderei ao e-mail individual enviado pela pesquisadora

concordando em participar desta pesquisa e declarando estar ciente dos termos expostos neste anexo.

VITÓRIA, ___ de _____ de 2021

PARTICIPANTE

Na qualidade de pesquisadora responsável pela pesquisa “LETRAMENTOS, FORMAÇÃO DOCENTE E PLE: REFLEXÕES SOBRE A INTERAÇÃO ENTRE AUTOR E (RE)LEITOR NO PROCESSO DE REVISÃO E REESCRITA DE TEXTOS”, eu, LAÍS ESPINDULA, declaro ter cumprido as exigências do(s) item(s) IV.3 e IV.4 (se pertinente), da Resolução CNS 466/12, a qual estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Comprometo-me a utilizar apenas dados autorizados, e após aprovação do projeto pelo Comitê de Ética.

Laís Espindula

Pesquisadora principal

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS ESTUDANTES ESTRANGEIROS

Olá, queridos estudantes do Pré-PEC G, espero que estejam todos bem.

Este questionário integra minha pesquisa de mestrado "Letramentos, Formação Docente e PLE: reflexões sobre a interação entre autor e (re) leitor no processo de revisão e reescrita de textos". A contribuição de vocês em seu preenchimento é de enorme relevância para a escrita de minha dissertação. Lembro a todos que suas respostas não serão julgadas e que o nome de vocês não será divulgado em momento algum. Aqui neste formulário, peço que preencham com seu primeiro nome apenas para meu próprio controle.

Agradeço imensamente o apoio e a colaboração de todos neste percurso de estudos, e desejo-lhes muito sucesso! Sem vocês não haveria pesquisa.

Atenciosamente, Laís Espindula.

1. AUTORIZAÇÃO EXPRESSA DO PARTICIPANTE *

DECLARO TER CONHECIMENTO DO TEOR DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DISPONIBILIZADO NO LINK A SEGUIR:
<https://drive.google.com/file/d/1EJbNZCQgjMfQq2lwXvIGBCQ2fezapwbp/view>.

DECLARO, TAMBÉM, CONCORDAR EM PARTICIPAR DA PESQUISA REALIZADA PELA MESTRANDA LAÍS ESPINDULA, DE LIVRE E ESPONTÂNEA VONTADE, A PARTIR DA GARANTIA DE QUE MEU NOME NÃO SERÁ DIVULGADO.

2. Nome:

3. Idade:

4. País de origem:

5. Qual é a sua Língua Materna?

- Espanhol
- Francês
- Inglês
- Outra

6. Qual (is) das afirmações abaixo representa (m) o tipo de contato que você teve com a Língua Portuguesa antes do Pré-PEC G?

- Não tive NENHUM contato com a língua portuguesa ANTES do Pré-PEC G;
- Português é ensinado nas escolas de meu país (faz parte da grade curricular);
- Português é ensinado nas escolas de meu país, pois é uma das línguas oficiais;
- Aprendi português com professor particular (estrangeiro como eu);
- Aprendi português com professor particular nativo (brasileiros, portugueses, angolanos etc.);
- Aprendi português com familiares e/ou amigos em meu país de origem;
- Aprendi português em escolas de idiomas em meu país de origem.

7. Além de sua língua materna e do português do Brasil, você sabe falar outra língua estrangeira?

- Sim
- Não

8. Qual (is) outra (s) língua (s) estrangeira (s) você sabe falar fluentemente?

9. Em seu país, há a obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras? Caso sim, quais línguas vocês aprendem nas escolas?

Avaliação do processo de aprendizagem no *Releitores*

10. Como você avalia seu próprio nível de esforço e de participação nos atendimentos?

- Fraco
- Regular
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

11. Como você avalia seu próprio nível de aprendizado? *

- Fraco
- Regular
- Satisfatório
- Muito bom
- Excelente

12. Quais fatores você acha que contribuíram para o seu desempenho na aprendizagem de língua portuguesa?

13. Você tem alguma sugestão para melhorar os atendimentos do *Releitores*? *

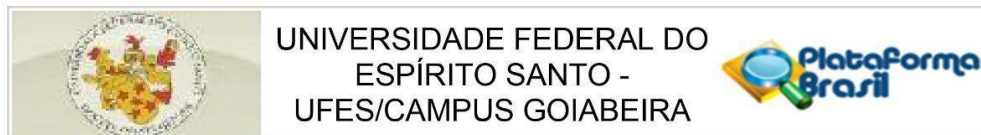
14. RELATO PESSOAL

Conte um pouco sobre sua experiência com os *Releitores*: os atendimentos auxiliaram seu processo de aprendizagem da língua portuguesa? Você gostou de realizar a revisão interagindo com os revisores? Quais as suas maiores dificuldades e facilidades na escrita de seus textos? Quais gêneros você teve mais dificuldade de produzir e quais teve mais facilidade? Como você avalia o seu processo de produção escrita nos simulados?

15. RELATO PESSOAL

Descreva sua experiência com a língua portuguesa; o que dificultou ou facilitou seu processo de aprendizado; como tem lidado com as diferenças culturais; o que mais chamou sua atenção no Brasil e como você percebe as diferenças linguísticas entre os brasileiros.

ANEXO 1 - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Letramentos, Formação Docente e PLE: reflexões sobre a interação entre autor e (re)leitor no processo de revisão e reescrita de textos

Pesquisador: Laís Espindula

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48569021.2.0000.5542

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUISTICA - PPGEL

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.879.497

Apresentação do Projeto:

A pesquisa investigará o processo de revisão e reescrita de textos, em contexto de parceria entre o projeto de extensão Reletores-Ufes e o curso de extensão Português brasileiro para estrangeiros - Ufes, a fim de compreender o papel da interação entre os participantes (monitores, professores, estudantes estrangeiros e pesquisadora) na construção dos sentidos do texto; e suas contribuições na formação linguístico-social dos envolvidos, a partir das reflexões realizadas colaborativamente sobre o texto revisado.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o processo de revisão e reescrita de textos em Português Língua Estrangeira (PLE), buscando compreender o papel da interação entre a aluna em formação inicial (monitora), os alunos estrangeiros atendidos (autores) e os demais participantes (professores e pesquisadora) na construção dos sentidos do texto; e suas contribuições na formação linguística, a partir das reflexões realizadas colaborativamente sobre o texto revisado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apresentados foram: o risco de constrangimento, cansaço e/ ou desconforto por parte dos participantes ao serem observados em interação no decorrer das aulas e dos atendimentos de revisão e ao produzirem relatos sobre sua experiência com os projetos de extensão; riscos próprios do ambiente virtual, devido às limitações das tecnologias utilizadas, bem como limitações

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.879.497

da pesquisadora em assegurar total sigilo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo em questão contempla uma temática atual como tentativa de solução para alguns desafios relacionados ao ensino de língua portuguesa para estrangeiros.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução CNS nº 466/2012 e Resolução CNS 510/2016, foram analisados os seguintes quesitos:

- Folha de rosto: devidamente preenchida e assinada pela Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística.
- Projeto básico: adequado
- Projeto detalhado: adequado. Apresenta, em seções: 1- Identificação do projeto; 2- Apresentação, 3 - Objetivos; 4- Fundamentação teórica, 5- Metodologia, 6- Cronograma de Pesquisa, 7- Referências.
- TCLE: adequado.
- Carta de anuência do responsável pela instituição: adequada. Assinada pela coordenadora do PPGEL da UFES.
- Cronograma: adequado. Prevê o início da coleta de dados em julho de 2021 de forma online devido à pandemia.

Recomendações:

Pesquisa apta para a realização da coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

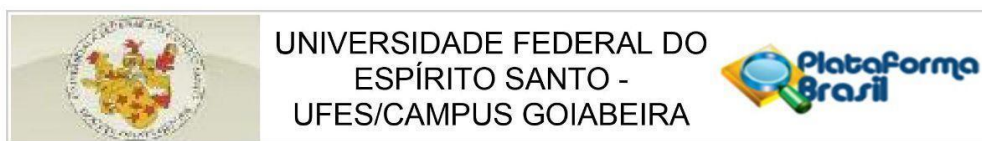
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1801036_É1.pdf	29/07/2021 14:25:00		Aceito
Outros	Termo_de_anuencia_PrePecG2021.pdf	25/06/2021 10:47:11	Laís Espindula	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_Atualizado.pdf	24/06/2021 14:03:22	Laís Espindula	Aceito

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.879.497

Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_Atualizado.pdf	24/06/2021 14:03:22	Laís Espindula	Aceito
Cronograma	Cronograma.jpg	24/06/2021 11:32:30	Laís Espindula	Aceito
Declaração de concordância	Termo_Releitores.pdf	24/06/2021 11:26:41	Laís Espindula	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_completo_revisado_LE.pdf	24/06/2021 11:19:06	Laís Espindula	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_LAIS.pdf	23/06/2021 21:29:01	Laís Espindula	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não



VITÓRIA, 02 de Agosto de 2021

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITÓRIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO 2 - RELATÓRIO PROJETO DE EXTENSÃO RELEITORES

Pressione para sair do modo tela cheia

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

RELATÓRIO TÉCNICO
TÍTULO DA ATIVIDADE: Relatório Anual do Projeto de Extensão Releitores e pedido de renov
NOME DO COORDENADOR: Profa Dra Janayna Bertollo Cozer Casotti
REGISTRO SIEX: 275
CENTRO / DEPARTAMENTO (por extenso): Centro de Ciências Humanas e Naturais / Departament
A ATIVIDADE VEM SENDO APOIADA PELA PROEX DESDE <u>março</u> / <u>2009</u> (mês) (ano)
PERÍODO A QUE SE REFERE O RELATÓRIO: 07/2021 a 05/2022
OBS: O Relatório final deverá ser apresentado até no máximo 60 (sessenta) dias após a data prevista de conclusão da atividade. As atividades com duração de dois anos deverão apresentar relatório parcial ao final de cada 12 (doze) meses e relatório final, quando finalizada a atividade. Caso não observados esses prazos, deverá ser apresentada justificativa:
<p>Deseja Renovar?</p> <p>Não <input type="checkbox"/> Sim <input checked="" type="checkbox"/> Período: <u>1 ano (até julho de 2023).</u></p> <p>Em caso positivo, descrever as novas atividades a serem realizadas, com as respectivas etapas, que justifiquem a renovação pelo período solicitado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atendimento individual da comunidade interna e/ou externa, com vistas ao acompanhamento do processo de produção textual. - Revisão de textos de diversos gêneros, em diálogo com o autor do texto. - Organização da agenda de atendimentos individuais. - Registro dos atendimentos realizados. - Realização de questionário de avaliação dos estudantes-autores atendidos. - Realização de estudos sobre produção e revisão textual. - Participação em reuniões para discussão dos textos lidos e desenvolvimento de oficinas práticas de revisão textual. <p>Obs.: No período da pandemia, as atividades foram realizadas de forma remota, através do Google Meet.</p>

Este documento foi assinado digitalmente por JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI
Para verificar o original visite: <https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/482263?tipoArquivo=0>

ProEx
PROFESSORIA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

RESUMO DAS ATIVIDADES EXECUTADAS NO PERÍODO

1 - Objetivos da proposta inicial:

1- Realizar o acompanhamento da produção escrita da comunidade acadêmica e também da comunidade externa (estudantes da educação básica, da rede pública de ensino).

2 - Auxiliar no aprimoramento da produção escrita, por meio de atendimentos individuais em que os monitores do projeto buscam orientar os autores com sugestões acerca do texto apresentado.

3- Colaborar para a formação de graduandos de Letras (monitores do projeto) como professores e pesquisadores.

**II - Etapas executadas no período visando ao alcance dos objetivos:**

1- O projeto trabalha por meio de atendimentos individuais dos estudantes-autores que buscam orientação para melhorar sua produção textual escrita. Nos atendimentos, o monitor-releitor busca orientar o aluno-autor com sugestões acerca do texto produzido.

2- Os atendimentos são agendados de acordo com a disponibilidade de horário dos monitores-releitores, estudantes do curso de Letras. Quando possível, os monitores atendem em duplas. Todos realizam atendimentos e estudos durante seus plantões de monitoria textual. Para organização interna e verificação das atividades, os monitores do projeto registram os atendimentos realizados em planilha do Google Drive do Releitores (cf. ANEXO I).

3- Para embasamento teórico dessa atividade de acompanhamento do processo de produção escrita, os monitores realizam estudos sobre produção de textos e participam de reuniões orientadas pela professora coordenadora do projeto. Nas reuniões, são discutidos aspectos linguísticos, textuais e discursivos que representam demanda nos atendimentos e são realizadas oficinas práticas de revisão textual.

ProEx
PROFESSORIA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

3. Informar nome dos voluntários

Lucas Trevezani

Máya Camila Gomes Leite

Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga (a partir de 02/05/2022)

Thainá Gomes dos Santos

4. Informar nome dos colaboradores interno ou externos

Parceria do " Projeto de Extensão Releitores " com o Curso de Extensão " Português do Brasil - Pré-PECG 2021 " , coordenado pelo professor Santinho Ferreira de Souza.

VI - Relacionar formas de apoio nos 2 (dois) últimos anos, incluindo a obtenção de auxílios junto a órgãos de fomento nacionais, internacionais ou estrangeiros.

Não se aplica.

ProEx
PROFESSORIA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

3. Informar nome dos voluntários

Lucas Trevezani

Máya Camila Gomes Leite

Nadine Vasconcelos Alves Lopes Braga (a partir de 02/05/2022)

Thainá Gomes dos Santos

4. Informar nome dos colaboradores interno ou externos

Parceria do " Projeto de Extensão Releitores " com o Curso de Extensão "
Português do Brasil - Pré-PECG 2021 " , coordenado pelo professor Santinho
Ferreira de Souza.

VI - Relacionar formas de apoio nos 2 (dois) últimos anos, incluindo a obtenção de auxílios junto a órgãos de fomento nacionais, internacionais ou estrangeiros.

Não se aplica.

ProEx
PROREITORIA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

VII - Contatos Nacionais e Internacionais efetivamente ocorridos em função da atividade, como: convênios, pesquisadores visitantes, etc.

Nome	Especialidade	Instituição	País	Tipo de Colaboração
Não se aplica.				

ProEx
PROFESSORIA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

VIII - Informe possíveis trabalhos publicados e/ou aceitos para publicação no período, relacionados com a atividade em pauta: livros, capítulos de livros, artigos em periódicos nacionais e internacionais, resumos em congressos, reuniões científicas e semelhantes. Use as indicações em anexo para o registro de cada trabalho. **Anexe a primeira página dos trabalhos publicados** (observar a necessidade de citação da UFES/PROEX como agência de suporte financeiro na publicação).

- Indicar claramente entre os autores dos trabalhos, quando for o caso, os bolsistas e os voluntários. (se necessário, use folha extra).

Registra-se a dissertação de mestrado intitulada "Letramentos, políticas linguísticas e português para estrangeiros: reflexões sobre a interação entre autor e revisor no processo de revisão e reescrita de textos", da aluna Laís Espindula que desenvolveu sua pesquisa no contexto do projeto Releitores ao longo do ano de 2021 e que defenderá seu trabalho em agosto de 2022.

Já foram produzidos os seguintes trabalhos de conclusão de curso (TCC): 1) O PROJETO RELEITORES E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A (RE)ESCRITA E REVISÃO TEXTUAL, de autoria do aluno-bolsista em 2018/2, Kaio Rangel da Silva Dias; 2) PRODUÇÃO DE CRÔNICAS EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE SOB A PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA APLICADA, de autoria da aluna-voluntária em 2018/2, Laís Espindula.

IX - Patente ou registro de invenção ou técnica (informar o título, se a patente é nacional, internacional ou "joint ventures" e outros dados que julgar adequados):
Não se aplica.

ProEx
PROJETORA DE EXTENSÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

X – Informar outras atividades extensionistas, científicas ou administrativas que julgar pertinentes no período: organização ou participação em eventos científicos, consultorias, assessorias a órgãos de fomento, etc.
- Citar premiações obtidas em função do desenvolvimento da atividade de extensão (título do prêmio, quem outorgou, data, local); honorárias acadêmicas;
(se necessário use folha extra).
Participação na Mostra de Projetos da IX Jornada integrada de Extensão e Cultura com apresentação sobre o Projeto Releitores (cf. ANEXO II).

OBS: Encaminhar o relatório à Chefia do Departamento/do setor de lotação para aprovação, quando a atividade demandar carga horária ou envolver captação de recursos financeiros ou bens duráveis. Após, enviar à PROEX.

Declaro, sob minha inteira responsabilidade e sob as penas da legislação pertinente, que as informações contidas no presente Relatório são exatas, verdadeiras e completas, assumindo o compromisso de apresentar, quando necessário, a documentação comprobatória relativa à realização da ação de extensão em questão.

Vitória, 13 de maio de 2022.

Local e Data

Nome e Assinatura do Representante

Prof^a Dr^a Janayna Bertollo Cozer Casotti
Departamento de Línguas e Letras
CCHN - UFES - SIAPE 1486195



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI - SIAPE 1486195
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 25/05/2022 às 17:48

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/482263?tipoArquivo=0>

ANEXO 3 - PROJETO DO CURSO DE EXTENSÃO PORTUGUÊS DO BRASIL - PRÉ-PEC G 2021

12/01/2022 17:28

Projetos

Curso ou Oficina de Extensão nº 2336 - Português do Brasil - Pré- PECG 2021

Informações

Título

Português do Brasil - Pré-PECG 2021

Número

2336

Situação

Ativo

Tipo de público-alvo

Externo

Público-alvo estimado

18

Carga horária do curso

350

Data de início

19/02/2021

Data de conclusão

30/09/2021

Palavra-chave 1

Competência comunicativa

Palavra-chave 2

Habilidades interligadas

Palavra-chave 3

Texto do estudante

Palavra-chave 4

Retextualização

Resumo

Língua portuguesa em uso: o conhecimento do estudante como ponto de referência. Competência comunicativa e práticas integradas das habilidades linguísticas receptivas e produtivas: ouvir, ler, escrever, falar, traduzir, com foco na cultura brasileira e na cultura do país do aprendiz. Análise linguístico-discursiva do texto do estudante: retextualização. Metodologia: a metodologia se constitui na organização de cenários naturais e envolvimento participativo do aprendiz, observada sua competência comunicativa em ambientes virtuais.

Classificações

Nome

Descrição

Classificação Primária

Extensão

Classificação Secundária

Curso ou Oficina de Extensão

12/01/2022 17:28	Projetos
Nome	Descrição
Principal Área Temática de Extensão	Educação
Área Temática de Extensão Afim	Cultura
Linha de Extensão	Cooperação Internacional
Grande Área do Conhecimento	Linguística, Letras e Artes
Principal Objetivo de Desenvolvimento Sustentável	4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos
Objetivo de Desenvolvimento Sustentável Afim	10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles
Extensão	
Unidade	Órgão competente pela aprovação
Departamento de Línguas e Letras	Câmara de Extensão
Coordenado por	Data da primeira apresentação
Docente	02/04/2020
Data da última revisão	Data de aprovação pela Câmara de Extensão
19/07/2021	16/07/2021
<p>Apresentação</p> <p>O curso de extensão "Português do Brasil - Pré-PEGG 2021" resulta da disposição e interesse acadêmico dos professores Carmelita Minelio da Silva Amorim e Santinho Ferreira de Souza em manifestação à Secretaria de Relações Internacionais-Ufes no sentido da continuidade à ação primeira, iniciada em 2020, de oferta de curso preparatório para estudantes estrangeiros interessados em realizar curso de graduação em uma das universidades brasileiras, tendo em vista a necessidade de comprovação de conhecimento da língua portuguesa, observados os termos de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa – CELPE-Bras. A administração acadêmica e físico-virtual do referido curso se organiza e desenvolve como resultado de parceria entre o Departamento de Línguas e Letras e o Núcleo de Línguas. As vagas são 18 (dezoito), definidas com base nos procedimentos que vêm sendo adotados nas universidades brasileiras e nas condições internas para a oferta em pauta. O curso está estruturado em 350 (trezentas e cinquenta) horas, com início realizado aos 19 de fevereiro e finalização prevista para 30 de setembro, observados os dias letivos previstos no calendário acadêmico da Ufes no que se refere ao campus de Goiabeiras e considerada a previsão de publicação de edital em outubro para aplicação do exame Celpe-Brasil. Sendo necessários, ajustes serão feitos no cronograma de aulas. Os ambientes de trabalho são</p>	
<p>https://projetos.ufes.br/#!/projetos/2336/relatorio</p>	
2/8	

quatro: AVA-Núcleo de Línguas, aplicativo e-mail, WhatsApp, Zoom.us. A equipe de professores e a de convidados externos estão registradas em campo próprio.

Justificativa / Mérito extensionista

A oferta do curso de extensão "Português do Brasil - Pré-PECG 2021" decorre do interesse acadêmico no fortalecimento de estudos e de pesquisa na área de português, língua estrangeira. Nesse contexto, tem-se em vista a conjugação da oferta da disciplina optativa Português, língua estrangeira - 60h, componente curricular da estrutura acadêmica da graduação em Letras, com a aplicação das provas do CELPE-Bras, com primeira edição realizada em 2016, e das provas em editais específicos para imigrantes e refugiados, com edição única em 2019, ambas executadas sob a coordenação administrativa do Núcleo de Línguas. Essas ações ganham relação combinada em encontros do Grupo de Trabalho Português do Brasil, língua estrangeira - GTPbLE, e os resultados vêm confirmando a importância de visibilidade acadêmica de que se reveste a Ufes no cenário internacional.

Caracterização do público-alvo externo

O público-alvo são estudantes estrangeiros interessados em fazer estudos de graduação em uma universidade brasileira de escolha do interessado, conforme acordos internacionais sob a coordenação do INEP.

Objetivo geral

O objetivo do curso de "Português do Brasil - Pré-PECG 2021" é promover a oferta de curso preparatório de português a estudantes estrangeiros interessados em estudos de graduação nas universidades brasileiras, considerados os critérios para emissão de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (CELPE-Bras). A participação do curso não implica, portanto, a emissão e recebimento de certificado em favor do estudante.

Objetivos específicos

1. desenvolver estudos e oferecer caminhos à regularização da pesquisa na área de português, língua estrangeira
2. analisar e descrever resultados de utilização de estrutura virtual como suporte de ensino-aprendizagem de português, língua estrangeira
3. avaliar e descrever resultados de oferta de ensino online, semipresencial e presencial de português, língua estrangeira

Metodologia

A metodologia se constitui e processa pela compreensão de que se aprende língua pelo e no seu uso efetivo em cenários variados, seja nos ambientes escolares, seja nos ambientes extraclasse, conjugadas as cinco habilidades linguísticas: escutar, falar, ler, escrever, traduzir, e definido o texto do estudante como referência de destaque para o desenvolvimento da aprendizagem. Mas, enfim, o que e como se faz? A diretriz são os textos que o estudante produz, isto é, o resultado expresso de e por quem lê o que lê, por quem ouve, fala, escreve e traduz, e como, por que, onde, quando articula essas cinco habilidades linguístico-discursivas. Diz-se assim: o texto do estudante é o ponto de partida e o ponto de chegada, em busca de sua retextualização. O desenvolvimento do curso, portanto, não se limita ao tempo de encontro com o professor e os colegas de turma. Aprende-se

uma língua nos cenários em que é utilizada, isto é, em contextos de interlocução. Uns leem, outros tateiam. Quando o estudante se manifesta pela fala ou na escrita ou pela leitura em voz alta, a estrutura de linguagem de suporte a essas três ordens se aproxima ou se distancia do português. E a diversidade linguística se instala, conduzindo o professor ao desafio de sempre observar o desempenho de cada estudante e formular atividades que deem respostas de perto à expectativa do coletivo. Esse é o ponto de partida e o ponto de chegada. Nesse sentido, um plano de estudos, à forma de um livro didático, vai de encontro às necessidades do estudante, ainda que muitas das vezes esse estudante tenha dúvida sobre a efetividade desse processo de aprendizagem das línguas. Em resumo: o aluno ouve, lê, fala, escreve, traduz, a seu modo e de acordo com seu interesse, e reage e responde ao que lhe é apresentado no dia a dia. O professor propõe? Sem dúvida. Mas o que propõe tem que ter sido pensado e tem de ser realizado na perspectiva de encontro, ou seja, precisa ir ao encontro do que lhe é apresentado pelo estudante num dos cenários de contato anterior e nas pistas que cada estudante lhe apresenta no ato da interlocução.

Formas de avaliação dos cursistas


A avaliação é contínua e permanente, observado o resultado do processo de ensino-aprendizagem, especialmente no que se refere ao desempenho do estudante: 1) avaliação do professor, conduzida sem atribuição de nota, sob a compreensão de que é bastante o texto, produzido (em sentido lato) pelo estudante, pois o contorno e a forma das atividades surgem no dia a dia como resultado do envolvimento e desempenho do estudante nos diversos ambientes de trabalho mencionados, especialmente pela sua participação nos encontros síncronos e nas devolutivas de trabalhos realizados, pela reescrita de texto (especialmente em parceria do projeto de extensão Releitores), encontros temáticos (palestras previstas com a colaboração de profissionais de áreas diferentes), projeto de Iniciação Científica, trilhas de conhecimento; 2) autoavaliação, insistentemente lembrada pelo princípio de que ninguém ensina ninguém. A frequência é aferida (cf. peça anexada), com peso de 75%, e enviada à SRI/Ufes.

Infraestrutura física

Os ambientes de trabalho são quatro: AVA-Núcleo de Línguas, aplicativo e-mail, WhasApp, Zoom.us.

Apresentar justificativa pelo cadastro/envio da ação ter sido realizado em prazo inferior ao estabelecido pela Instrução Normativa nº 02/2016

A oferta do curso é resultado de exercício voluntário dos envolvidos na realização do projeto, respeitados os casos de recebimento de bolsa.

 O coordenador de Ação de Extensão deverá proceder ao registro prévio e encaminhamento da documentação pertinente à PROEX, com antecedência mínima de 30 (trinta) dias úteis ao início da Ação, conforme Instrução Normativa nº 02/2016.

Informações adicionais

A justificativa de atraso considerável na submissão deste projeto está configurada na conjugação de fatores externos e internos. Ganhou destaque, nesse contexto, a expectativa dos estudantes em anteciparem seus estudos, uma vez que, em sua maioria, continuava e continua em seu país de origem e entenderem que quanto maior fosse o tempo de exposição à língua portuguesa, tanto mais

12/01/2022 17:28

Projetos

adequado se desenvolveria o processo de aprendizagem. Do ponto de vista interno, de um lado, o entendimento de que o interesse dos estudantes deveria ser considerado e, de outro, o fato de ser o curso concebido com a participação de professores e convidados externos, sob o exercício efetivo de voluntariado, seria preferível redimensionar os efeitos em atraso de seu registro e submissão, a fazê-lo sem a adesão de profissionais e o reconhecimento antecipado de sua participação voluntária.

Possui vínculo com ensino

Sim

Possui vínculo com pesquisa

Sim

Envolve captação de recursos financeiros ou bens duráveis

Não

Envolve liberação de carga horária do coordenador aprovada em Departamento/Centro/Setor de lotação

Não

Gratuito para o público

Sim

Modalidade

EAD

Utiliza o AVA Extensão

Não

Outra plataforma AVA

ava.nucleodelinguas.ufes.br >> <https://ava.nucleodelinguas.ufes.br/course/view.php?id=2>

Equipe

Nome	Função	Assessor	Vínculo	CH semanal	Data inicial	Data final
SANTINHO FERREIRA DE SOUZA	Coordenador	-	Professor Magistério Superior	10	19/02/2021	-
CARMELITA MINELIO DA SILVA AMORIM	Subcoordenador	Não	Professor Magistério Superior	2	19/02/2021	-
JANAYNA BERTOLLO COZER CASOTTI	Integrante	Não	Professor Magistério Superior	2	19/02/2021	-
LÍVIA MARIA PINHEIRO DUARTE	Integrante	Não	Aluno de graduação	4	19/02/2021	-

12/01/2022 17:28

Projetos

Nome	Função	Assessor	Vínculo	CH semanal	Data inicial	Data final
RAFAELA PINTO RIBEIRO CARVALHINHO	Integrante	Não	Aluno de graduação	6	19/02/2021	-
SANDERLEI FIRMINO VIEIRA	Integrante	Não	Aluno de graduação	4	19/02/2021	-

Atividades

Nome e descrição sucinta da atividade	Início previsto	Conclusão prevista	Início efetivo	Conclusão efetiva
Usos linguísticos: as inter-relações empreendidas pelo aprendiz de língua portuguesa. As atividades se diferenciam em forma e conteúdo e estão relacionadas ao desenvolvimento das cinco habilidades linguísticas: ouvir, ler, escrever, falar, traduzir.	19/02/2021	30/09/2021	19/02/2021	30/09/2021
Apresentação pessoal (expressão oral e expressão escrita)	22/02/2021	22/02/2021	22/02/2021	24/02/2021
Uso de textos simples autênticos (estruturas básicas da língua): gêneros textuais variados, com temas diversos, com preocupação voltada para o emprego inter-relacionado das cinco habilidades linguísticas	03/03/2021	19/03/2021	03/03/2021	19/03/2021
Estudo de temas específicos: comunidade lusofônica, organização geográfica do Brasil, composição étnica brasileira, feriados nacionais e dias-santos de guarda; temas do cotidiano: costumes, turismo, música, cinema, televisão.	22/03/2021	30/09/2021	22/03/2021	30/09/2021
Iniciação à produção de conhecimento – escrita de texto (estruturas complexas) em 4 versões sobre tema de interesse do estudante; expressão oral.	28/04/2021	31/08/2021	28/04/2021	27/07/2021
Celpe-Bras – teste oral: prática, com observações sobre encadeamento de ideias, objetividade, pronúncia, clareza na expressão de fala.	07/06/2021	27/09/2021	07/06/2021	27/09/2021
Celpe-Bras – teste escrito: prática, com observações sobre encadeamento de ideias, informatividade, reflexão, uso adequado da língua na modalidade escrita.	15/06/2021	29/09/2021	15/06/2021	29/09/2021
Leitura de textos de cunho literário, especialmente crônicas e poemas.	01/07/2021	30/09/2021	01/07/2021	30/09/2021
Conversa com o estudante de Letras – assuntos de interesse dos estudantes, de 6 de julho a 30 de setembro	06/07/2021	30/09/2021	06/07/2021	30/09/2021

12/01/2022 17:28

Projetos

Nome e descrição sucinta da atividade	Início previsto	Conclusão prevista	Início efetivo	Conclusão efetiva
Encontros temáticos - os palestrantes são convidados, respeitada a disponibilidade de cada um. É um dos eixos de formação do estudante PréPECG, com base na compreensão de que língua e cultura se associam no curso das relações humanas.	12/07/2021	30/09/2021	01/07/2021	30/09/2021

Vínculos

Número	Título	Classificação Primária	Classificação Secundária	Situação	Coordenador
--------	--------	------------------------	--------------------------	----------	-------------

Este projeto não possui vínculos.

Parcerias

Nome do parceiro institucional/colaborador	Descrição da parceria/colaboração
--	-----------------------------------

Este projeto não possui parcerias.

Abrangência

Nome da localidade ou instituição	Estado	Município	CEP	Informações adicionais
A abrangência engloba os países com os quais o Brasil tem assinado acordo de cooperação.	Espírito Santo			

Arquivos

Nome	Tipo	Data de inclusão	Observação
EncontrosTemáticos.pdf	Outros	09/03/2021	
Estudantes.pdf	Outros	09/03/2021	
Releitores.pdf	Outros	09/03/2021	

Contatos

12/01/2022 17:28

Projetos

Site

-

Mídias sociais

-

Nome do contato

-

E-mail

-

Telefone

-