

NEM SÓ DA GRAMÁTICA VIVERÁ UM MATERIAL DIDÁTICO, MAS DE TODA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO QUE A RELAÇÃO P ↔ A ↔ A PERMITIR: da operacionalização de uma unidade didática para hispanofalantes para o contexto do CEL-UNICAMP



Daniel dos Santos¹

Universidade Estadual de Campinas

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma reflexão teorizada do processo de produção de uma unidade didática para o ensino de português para hispanofalantes, no contexto do Centro de Línguas (CEL-Unicamp). Para tanto, recorro à perspectiva dos multiletramentos e do letramento crítico, ao trabalho com gêneros no ensino de línguas estrangeiras e ao apelo pós-colonial para construir um percurso de produção alternativo aos materiais disponíveis em PLE. Dessa maneira, acredito ser possível visibilizar os processos envolvidos na seleção de temas, além de atividades de compreensão e produção oral e escrita no contexto de ensino-aprendizagem que sustentem a relevância de práticas mais significativas na realização de um movimento dialógico de construção de sentidos em línguas estrangeiras.

1. Contextualização

Catirina, personagem da lenda nordestina² do “Bumba-meu-boi” (Figura 1), tomada pelo sentimento de inconformismo e insubordinação, desejava comer a língua do boi do patrão. De maneira particular, meu desejo é que Catirina também pudesse ter os mesmos direitos e posses que têm o patrão; e que a curiosidade (de revolução) do seu estômago despertasse tanto interesse quanto desperta preocupação, nas relações culturais, o desejo da mulher grávida. Assim, no recontar das histórias locais, é imprescindível destacar os caminhos que permitiram desafiar a(s) versão(ões) única(s). Quando transpostas para a sala de aula de língua estrangeira, por sua vez, é pertinente que recuperemos seus enredos e representações, a fim de proporcionar diálogos e produções de sentido diferenciadas das vigentes, os quais podem contribuir para o fortalecimento da cultura brasileira a partir de repertórios polifônicos. Faz-se um convite aos sujeitos envolvidos no

¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas e integrante do grupo de pesquisa E-Lang (UNICAMP/CNPq). Graduiu-se em Licenciatura em Letras: Português-Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atuou como monitor-chefe e professor (2013-2016) do Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros, e, deste 2017, é professor de PLE no Programa Idioma sem Fronteiras (UNICAMP). Seus interesses de pesquisa estão relacionados, principalmente, à formação de professores em língua estrangeiras.

² Fonte: Pai Francisco e Mãe Catirina:

<<https://www.youtube.com/watch?v=aJ69v3IKAAw>> (Último acesso em: 15 set. 2019)

processo educativo a prescindir do literal, do linear, e construir sentidos para e por meio da afetação histórica.



Figura 1: Catirina e Pai Francisco (Fonte: Gelédes³)

O boi do patrão tinha muito do elemento sagrado, do poder simbólico deste. Por isso, o desejo de Catirina soa como um levante, como rebelião. Na medida que ela constrói o anseio por comer a língua do boi como inquestionável, ao qual não se poderia dizer não, Pai Francisco deixa de lado a obediência para salvar o filho, pois poderia nascer com cara de boi se Catirina não saciasse seu apetite específico. Ambos escravos, desafiam a legitimidade da hierarquia colonizadora. Uma vez que o animal morre, somente os poderes do pajé permitem que ele ressuscite.

Por meio do reconhecimento de um filtro ideológico social que mascara a construção do conhecimento histórico, atrelado a um discurso supostamente uníssono, entendo que a proeminência das histórias locais surge como artifício significativo para sublinhar outras leituras e interpretações no processo de formação da cultura brasileira. Além disso, como professor de Português Língua Estrangeira, também entendo que meu papel, nos contextos de ensino-aprendizagem, é ampliar o leque de percepção dos envolvidos, co-criando, com estes, novas visões de mundo. Sendo assim, o trabalho com a língua estrangeira ultrapassa o ato de incorporação do signo no que diz respeito à forma e, de outro modo, considera a valoração do sinal linguístico (Volochinov, 2017), tendo como pressuposto a compreensão de

³ Fonte: Gelédes <<https://www.geledes.org.br/bumba-meu-boi-e-uma-opera-popular-reveladora-do-inconformismo/>> (Último acesso em: 15 set. 2019)

que não há sentido ou interpretação dado, previsto. Se a relação com a linguagem é também uma relação consigo mesmo e com o mundo, e que se realiza por meio da interação, a sala de aula tornaria-se uma arena permeada por práticas de (multi)letramentos que estimulam a construção de identidades sociais dos sujeitos (Moita Lopes, 2004), movimentos os quais podem ser potencializados pelo agir docente.

Em contraposição à percepção de que o imaginário social pode ser concebido como dado ou imutável, aponto a necessidade de problematização do fazer pedagógico, a fim de que este privilegie a emergência do processo de construção de sentidos, em detrimento de métodos e abordagens de ensino que sustentam-se na decodificação, na leitura linear e literal, na passividade do aluno e na autoridade do professor. Se, além disso, a aposta na descrição gramatical ainda parece ser uma das condições para que uma produção didática voltada ao ensino de língua estrangeira seja legitimada, espero que nem só de gramática vivam tais materiais, mas sim, por outro lado, que se sustentem na emergência de toda construção de sentido no que concerne à relação multidirecional entre professor(es) e aluno(s) ($P \leftrightarrow A \leftrightarrow A$). Portanto, para este artigo, apresento uma reflexão teórico-metodológica que analisa o percurso de produção de um material didático de Português como língua estrangeira para hispanofalantes, e que problematiza a temática “Festas Populares” na relação dialógica entre professor(a) e alunos(as). Este tema foi escolhido por sua relevância e abrangência (inter)cultural e local, considerando-o como propulsor de (novas) narrativas em um epistemologia pós-colonial.

O CEL (Centro de Línguas-Unicamp) foi delimitado como contexto de produção do material, tanto pela aproximação de uma situação real para a aplicação da unidade, quanto pela perspectiva teórica mobilizada pela instituição e seu currículo — focalizados no uso da língua em situações de interação, considerando a participação ativa dos alunos. De forma central, tratam-se de concepções que constituem a sala de aula como arena de construção de sentidos entre os envolvidos no processo educativo(-linguístico). Sendo assim, este artigo investiga e reflete a produção de uma unidade didática⁴ produzida no escopo de uma disciplina do programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Unicamp, intitulada “Ensino e Aprendizagem de Português Língua Estrangeira e Segunda Língua”, oferecida no primeiro semestre do ano de 2017.

Muitos dos volumes didáticos disponíveis na área de Português Língua Estrangeira apresentam uma perspectiva sustentada pela abordagem comunicativa mais tradicional⁵. Publicações como *Avenida Brasil*, *Terra Brasil*,

⁴ Agradeço à colaboração de Fernanda Tonelli, Marta Maria de Souza e Selma Regina de Olla na construção da unidade didática. Para ter acesso ao material produzido, confira:

https://www.academia.edu/37702458/Unidade_5_Festas_populares

⁵ Torno específica esta visão da abordagem comunicativa nesse caso, pois entendo a

Bem-Vindo, Fala Brasil, entre outros, obras de grande tiragem editorial, seguem um panorama que intenciona preparar o aluno a apropriar-se da língua em variadas situações reais de comunicação. Estes materiais, muitas das vezes, têm oferecido como suporte textos e tarefas vinculados a um debate que toma “cultura brasileira” como produto a ser comercializado, ou ainda, que a apresentam a partir de diferenças culturais em contextos de miscigenação celebratória (Santos, 2002). Assim, é possível dizer que não apenas trazem uma visão estreita de cultura, mas também não contemplam o letramento crítico (Mattos e Valério, 2010) ou os multiletramentos (Rojo e Moura, 2012).

O Portal dos Professores de PLE⁶, por sua vez, política linguística de ensino entre os países que compõem o mundo lusófono, disponibiliza roteiros e propostas didáticas a serem aplicadas em contextos de ensino-aprendizagem e conta com mais de 630 mil visitantes desde a sua criação (último acesso em 30 mai. 2019). A partir destes dados, entendo a necessidade de produção e disponibilização de materiais didáticos para o ensino de PLE, dada a demanda percebida. Como ponto de partida, fiz uma pesquisa neste site (em 2017) que me permitisse verificar produções de materiais didáticos semelhantes ao qual estávamos propondo. Ao realizar essa busca, entendo a relevância de aproximar-me de materiais já produzidos para contextos de PLE, situação que me permite (re)pensar minha produção e minhas práticas.

Sendo assim, considereirei duas unidades didáticas encontradas no PPPL que tratam de temas semelhantes ao qual a unidade didática aborda, neste artigo: as Festas de São João⁷ e o Carnaval⁸. Ademais, considereirei estes roteiros com o objetivo de situar a grande demanda de materiais didáticos dado que, no momento de definição do tema, encontrei apenas duas unidades que consideravam o conteúdo das “festas populares”. Para além disso, acredito que a inobservância sintomática deste tema pode indicar a necessidade de mais exemplos que (des)continuem a solidez do senso comum acerca do “ser brasileiro”. Potencialmente, ao mobilizar aspectos da língua-cultura (Mendes, 2014), é possível adentrarmos o campo da língua(gem) em seu viés discursivo e situado, para além do apelo estritamente gramatical da língua.

Apesar da demanda, nem todos os cursos de Português Língua Estrangeira reconhecem a especificidades de grupos específicos para falantes de línguas próximas, como é o caso do Espanhol. Em contrapartida, o Centro de Línguas da Unicamp (CEL-Unicamp) oferece aulas de Português para

existência de diferenças entre a concepção do comunicativismo e uma (re)atualização do mesmo, como em Tílio (2015): *Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora* e em Mattos e Valério (2010): *Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções*.

⁶ Ver: <http://www.ppple.org/>

⁷ Roteiro didático encontrado no PPPL: <Vai ter festa de São João (PLH) - Estágio 1>

⁸ Roteiro didático encontrado no PPPL: <O carnaval é brasileiro? (PLH) - Estágio 2>

hispanofalantes por dois semestres, adotando a proposta de ensino-aprendizagem descrita abaixo. Esta leva em consideração o uso concreto da língua, a participação dos envolvidos como agentes no discurso, ou seja, na sala de aula, na comunidade acadêmica e no entorno:

Os cursos de português para estrangeiros do CEL têm como proposta fazer com que os alunos **construam competência de uso da língua** na interação com textos, com os participantes da sala de aula e com o meio social no entorno, por meio da realização de tarefas e projetos. Os programas enfatizam o **uso da língua em situações de interação e a participação ativa dos alunos**, permitindo que se posicionem de forma autoral na construção dos discursos. Os materiais didáticos são produzidos exclusivamente para os cursos do Centro e têm a finalidade de fornecer subsídios para que os alunos desenvolvam compreensão e produção oral e escrita em língua portuguesa. As aulas objetivam apresentar e discutir questões linguísticas e sócio-histórico-culturais de maneira que os alunos possam participar das atividades acadêmicas e sociais na universidade e em outros espaços de convívio⁹. (grifos meus)

A importância de salientar e propor especificidades ao ensino de português para hispanofalantes encaminham-se para um reconhecimento das múltiplas identidades de ser e falar em espanhol, de modo que o letramento crítico seja o suporte deste processo. Sendo assim, a produção de materiais didáticos procuraria se realizar por meio de formatos alternativos ao que está disponível em PLE, viabilizando a construção de novas narrativas, visto que (...) quando o aluno toma consciência de que a nação brasileira é produto de relações interculturais, quando ele se vê confrontado com a mutabilidade, a hibridez, a não-univocidade de sua própria matriz cultural é mais fácil ele perceber que está operando com representações do outro. E que as representações que faz das culturas e dos falares minoritários não são nunca verdades objetivas ou neutras, mas, sim, construções discursivas. (Maher, 2007)

No entendimento deste presente estudo, é fundamental produzir conhecimento viabilizando a língua “num espaço ‘deslocado’”, cientes de que “nunca encontramos a ‘plenitude’ na língua estrangeira” (Jordão, 2013, p. 77). Portanto, dividi este artigo em algumas partes. Primeiramente, apresento os pressupostos teóricos que sustentam a unidade, tais como o letramento crítico e a perspectiva dos multiletramentos. Logo após, uma seção de metodologia responsável por situar o contexto do ensino de PLE para hispanofalantes, assim como a descrição passo-a-passo do processo de produção do material. Nesta seção levo em consideração também o *design*, a

⁹ Proposta de ensino-aprendizagem que aparece em destaque no site do CEL (Unicamp): <<http://www.cel.unicamp.br/index.php/areas/portugues-para-estrangeiros>> (Último acesso em: 1 jun. 2019)

temática ancorada pelo discurso da epistemologia pós-colonial e o trabalho com gêneros textuais. Por fim, procuro apresentar algumas considerações finais que estimulam o professor a questionar formas de aprimoramento profissional e que resvalam em seu percurso formativo (Lankshear & Knobel, 2008).

2. Pressupostos Teóricos

2.1. O ensino-aprendizagem de PLE pelo viés dos multiletramentos

No entendimento de que a multimodalidade dos textos é uma condição *a priori* para a leitura e compreensão dos mesmos, a perspectiva dos multiletramentos torna-se interessante na produção de materiais didáticos para o ensino de PLE, uma vez que rejeita a ideia de que somente produzimos sentido por meio da escrita – quando letra.

O mundo contemporâneo, por sua vez, é caracterizado pela diversidade cultural que se expressa e se comunica por meio de textos multissemióticos (impressos ou digitais), ou seja, textos que se constituem por meio de uma multiplicidade de linguagens (fotos, vídeos e gráficos, linguagem verbal oral ou escrita, sonoridades) que fazem significar estes textos (Rojo e Moura, 2012). Portanto, no que diz respeito à produção de materiais didáticos, de variadas naturezas (livros, roteiros, unidades, sequências), é significativo reconhecer que ser e falar em português requer a compreensão e a produção, seja oral ou escrita, por meio de um repertório variado de recursos, os quais vão muito além da letra.

Os multiletramentos são concebidos a partir de uma noção de hibridismo e interatividade, sobretudo quando reiteramos o espraiamento das tecnologias digitais de comunicação. Ainda que a interatividade ocorra de forma mais abrangente e seja (mais) possível, na contemporaneidade, produzir em língua estrangeira com um público maior e mais diverso, não é teoricamente significativo propor a produção de materiais no âmbito dos multiletramentos que não considerem, também, a formação de um aluno “analista crítico” – meta da pedagogia dos multiletramentos (Rojo e Moura, 2012). Na intenção de calibrar esta pedagogia, considero, neste artigo, um diálogo com o letramento crítico (Jordão, 2013). Nesse sentido, pretendo evitar que materiais pedagógicos se destinem a propostas de promoção de inclusão cultural que camuflam relações de poder ao aproximar-se do humanismo liberal (Mota, 2012). Ou seja, promovam a diversidade cultural e de linguagens de modo descompromissado com a criticidade.

2.2. O letramento crítico

A partir de uma base teórica ancorada no letramento crítico, espero criar espaços abertos ao questionamento, seja nos contextos de ensino-

aprendizagem ou ainda no debate entre professores em formação contínua. Ao mesmo tempo, entendo que uma perspectiva crítica permite que o leitor da unidade produzida possa concebê-la como inacabada e passível de novas leituras. Dessa maneira, como em Jordão (2013), me baseio em quatro concepções que, por ora, asseguram uma compreensão de letramento crítico no que concerne a(o)

- (a) sujeito: percepção positiva da multiplicidade do alunado e do “eu professor”;
- (b) concepção de língua: discurso, espaço de construção de sentidos e representações;
- (c) criticidade: compreensão dos processos de produção e valoração do conhecimento;
- (d) função social da educação: arena de questionamento da construção de sentidos.

Da mesma forma, saliento a importância de conceber a educação linguística em torno da participação democrática (Rocha e Maciel, 2015), desassociando-se do paradigma das competências e das habilidades. Assim, deve-se considerar o processo enunciativo-dialógico na interação entre o “um” e o “outro”, de modo que nenhum destes é concebido fora da materialidade da linguagem ou distante de um auditório social (Teixeira, 2006, p. 33). Do mesmo modo, reconheço o uso da língua voltado ao espaço público, na interação com o diferente, na produção de identidades e na vivência cidadã.

De forma exemplificada, baseio-me no empreendimento teórico do letramento crítico, mobilizado na edição *Learning to read the world through other eyes* (Andreotti e Menezes de Souza, 2008). Desta, destaco o convite feito pelos autores ao reconhecimento da diferença nas salas de aula de língua estrangeira. Da mesma forma, retorno à produção da unidade didática aqui analisada como situada em um ambiente acadêmico com suas especificidades, da qual a Linguística Aplicada *Indisciplinar* (Moita Lopes, 2006) é o mote.

A proposta dos autores dialoga com o constante desconforto previsto no processo de construção de sentidos (e identitário) de si e do outro. Desta forma, a abordagem da língua(gem) nestes materiais didáticos (dito alternativos) propõe um caminho que pode estar mais próximo de uma perspectiva mais multicêntrica, evitando outras mais autoritárias, como em práticas sociais egocentradas (Figura 2). Para tanto, é possível considerar a importância do posicionamento docente acerca do ensino ao apresentar, de forma crítica, “outras possibilidades de modelos culturais, narrativas e representações”, assim como a construção de outras narrativas possíveis em materiais didáticos.

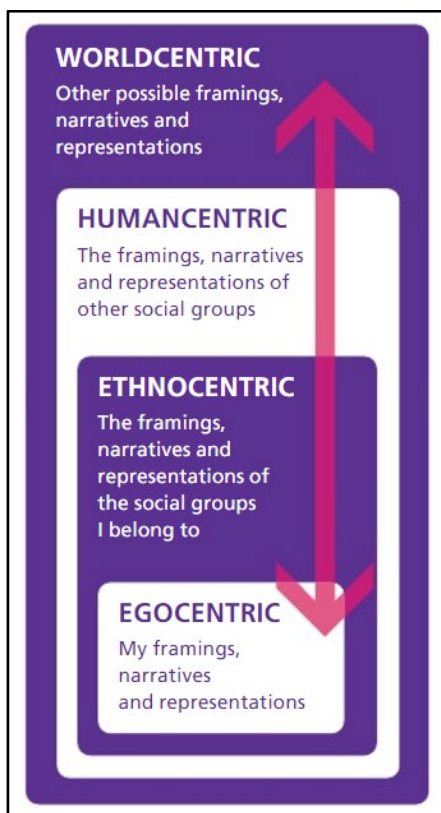


Figura 2: *Learning to read the world through other eyes* (2008)

3. Do processo de produção da unidade didática

Como parte da avaliação da disciplina “Ensino-Aprendizagem de Português como Segunda Língua e LE (LP009)”, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (IEL-Unicamp), tornou-se demanda a três grupos de trabalho que produzissem materiais didáticos voltados a três públicos específicos: (a) falantes de línguas próximas (b) falantes de línguas distantes e (c) refugiados. Por fim, como forma de estabelecer uma reflexão crítica acerca do que foi produzido, nasceu a proposta deste artigo.

A produção da unidade didática a qual este artigo apresenta uma reflexão teórica tem como contexto (possível) de aplicação o Centro de Línguas da Unicamp e se responsabiliza pelos grupos de línguas próximas e, mais especificamente, dos hispanofalantes. O foco de produção neste centro de línguas se sustenta por meio da existência de turmas específicas para hispanofalantes e porque leva em consideração a ação do aluno em sua comunidade e no entorno (Maher, 2007).

O desafio dessa produção de material recai na constante adaptação a

novas formas de ver o mundo e compreender o entorno, da mesma forma que se torna um processo reflexivo constante, tanto para a turma que é alvo da aplicação do material, quanto para professores que, desse modo, tornam-se pesquisadores da sua prática docente (Lankshear & Knobel, 2008; Allwright, 2007).

3.1. Propostas heterodoxas para o ensino de PFE?

Grannier (2000) aponta a existência de muitos estudos que focalizam a produção de materiais didáticos e pesquisa relacionados ao ensino de Português para falantes de Espanhol. Em contrapartida, a autora abre precedentes para uma proposta heterodoxa no ensino de PFE (português para falantes de espanhol). Dessa forma, elenca possibilidades como a

de selecionar os textos exclusivamente por sua adequação temática, sem restrições, no que diz respeito a sua extensão ou a sua complexidade léxico-estrutural. Da mesma maneira, várias atividades desenvolvidas a partir de textos no ensino de L1 são adequadas ao ensino de PFE. (Grannier, 2000, p. 5)

Além disso, ressalta as características às quais as produções didáticas focadas no PFE devem considerar, primordialmente: “os ‘ganchos’ culturais e interculturais e os pontos críticos” entre as duas línguas (Grannier, 2000, p. 6). Para tanto, ela aponta três fases no processo de aprendizado: (a) conscientização das semelhanças, (b) silêncio e observação, focalizando atividades de escrita, para, só assim, (c) focalizar na produção escrita. A autora entende que, mesmo que atividades orais não sejam requisitadas, o aluno estará engajado em debates desde o início, dada a proximidade linguística. Sendo assim, ela considera esse período inicial como de “(relativo) silêncio” (Grannier, 2000, p. 7).

Por sua vez, Baltra (1981) disserta sobre sua experiência como falante nativo de espanhol aprendendo português e, focalizando também nas diferenças, assim como a abordagem apresentada por Grannier (2000), ele conclui:

Isso me faz pensar que um estudo pormenorizado do que são de fato duas interlínguas poderiam fornecer informações muito relevantes sobre algumas das diferenças básicas entre as duas línguas. Tal estudo poderia possivelmente explicar em bases linguísticas porque a comunicação oral entre Português e Espanhol é unilateral (Baltra, 1981, p. 9)

Por outro lado, alguns estudos apontam um forte direcionamento para a análise de erros. Em uma pesquisa desenvolvida por Flannery (2013), por exemplo, a autora aponta que a análise de erros em contexto de PFE auxilia o professor como ferramenta explícita da análise de necessidades, visto que isto pode viabilizar aos alunos uma “consciência metalinguística” (Flannery, 2013, p. 311). Carvalho (2013), na mesma obra em que se veicula o artigo anterior, segue uma abordagem que intenciona o uso de uma “gramática

pedagógica para estrangeiros”, “o não uso de metalinguagem gramatical” (p. 374). Assim, ela conclui que, para línguas próximas, a questão crucial é compreender quais as necessidades no que concerne ao léxico e a estruturas de complexas, como o subjuntivo (p. 376).

De modo conclusivo, para a produção da unidade didática apresentada, cabe levar em consideração as especificidades dos alunos que, mesmo em um contexto de semelhantes (PFE), são tangenciados por experiências heterogêneas de vida e de aprendizado de línguas estrangeiras. Ainda a unidade didática seja situada e possa fazer ser encaixada em um processo mais longo — ou seja, o material não pretende ser, nem a primeira aula de um curso, nem a última, as tarefas de produção oral foram alocadas nas atividades finais. De outra forma, não cabe, aqui, generalizar um percurso de produção de uma unidade didática, pois este diz respeito às especificidades de cada grupo de alunos ou contextos de ensino-aprendizagem.

3.2. Do percurso de produção da unidade didática

Neste momento, apresento uma tabela que descreve o percurso pré, durante e pós-produção que escolhemos transcorrer, na feitura da unidade didática “Festas populares” (Tabela 1).

PERCURSO DE PRODUÇÃO

<p>(1a) <i>Brainstorming</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Processo de discussão de possíveis temas que introduzissem a discussão acerca de questões culturais do Brasil <p>(1b) <i>Seleção temática</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Seleção temática que resultou na escolha de “Festas Populares” em detrimento de Festas Juninas, por considerarmos uma maior abrangência de representações
<p>(2) <i>Filtragem</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Escolha de textos e de um viés problematizador que não apresente questões culturais como “dadas”, mas, sim, como contingentes ■ Escolha de temas que permeiam também os espaços de sites de redes sociais, assim como exemplos que estimulem a agência dos alunos em situações concretas
<p>(3) <i>Questões linguísticas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Produção de tarefas que tornassem o aprendizado de gramática significativo ■ Diálogo entre questões linguísticas e conhecimento intercultural ■ Visibilização de um diálogo concreto nas proximidades entre o português e o espanhol

<p>(4) <i>Design</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Categorização de <i>boxes</i> em formatos de recursos, adendos e suportes ■ Iconicização de tarefas ■ Organização da linguagem visual (cores, fontes, capas) ■ Adaptação de links para <i>QR Codes</i>, considerando a divulgação do material <i>online</i>
<p>(5a) Aplicação no contexto de ensino-aprendizagem</p> <p>(5b) Aprimoramento</p>

Tabela 1: Processo de produção da unidade didática

Selecionar textos que circulam em redes sociais para a apreciação em materiais didáticos conflagra uma forma de visibilizar o cotidiano do *online*, assim como, possibilitar ao aluno, na sala de aula de língua estrangeira, a apropriação de *affordances* similares às que ele já porventura conhece, na condição de agente na Web 2.0. Assim, formas de agenciamento em tarefas (ex: realizar comentários no *Facebook*, produzir *posts*, interagir em redes sociais, no geral) ilustram o modo como a ubiquidade das redes sociais nos convida a participar de interações, seja opinando, argumentando, apresentando descontentamento, etc.

A relação que se dá entre atores sociais nas redes ocorre através da representação identitária dos sujeitos envolvendo a multimodalidade da linguagem. Assim, entendo que a rede é transpassada por acentos valorativos e prevê hierarquias tanto em sua forma (ou *design*), assim como na interação entre usuários. Considerar o letramento digital em determinada rede social é compreendê-la como uma

criação ideológica dentro da qual, dentro de seus limites que são transpostos pelo email e senha válidos (cadastrados), um ator pode interagir com outros atores, que se fazem presentes nesse espaço/lugar. (Fujisawa, 2015 p.12)

Portanto, consideramos, nesta unidade, o *Facebook* como um espaço importante para a concepção da tecnologia como solução contra-hegemônica (Gallardo, 2016, p. 124), se, e somente se, aplicada e construída nas bases do letramento crítico.

4. Questões que tangenciam a produção da unidade

4.1. O *design*

Para a apresentação do *design* desenvolvido na unidade, selecionei três pontos principais nos quais ele se destaca, a seguir (a) iconicização, (b) planejamento de aprendizado veiculado na capa principal e (c) uso de *QR Codes* ao situar o contexto de mobilidade (Santaella, 2008). De modo ilustrativo, um outro material didático em circulação que pode ser considerado um exemplo de

aplicação de estratégias de *design*, em diálogo com o letramento digital é o *Life Intermediate*, produzido pela *National Geographic Learning* (2017).

■ *Iconicização baseada em tarefas*

Para atuar como legenda e identificação de tarefas, criamos uma categorização possível e aplicamos nos exercícios e *boxes* para leitura. Este tipo de informação aumenta a percepção do aluno na recepção do material didático, principalmente quando este se encontra em um nível iniciante e necessita de recursos para além da letra, de modo que as atividades e propostas possam, com ele, construir sentidos. Dessa maneira, segue a imagem e a descrição de cada categoria.

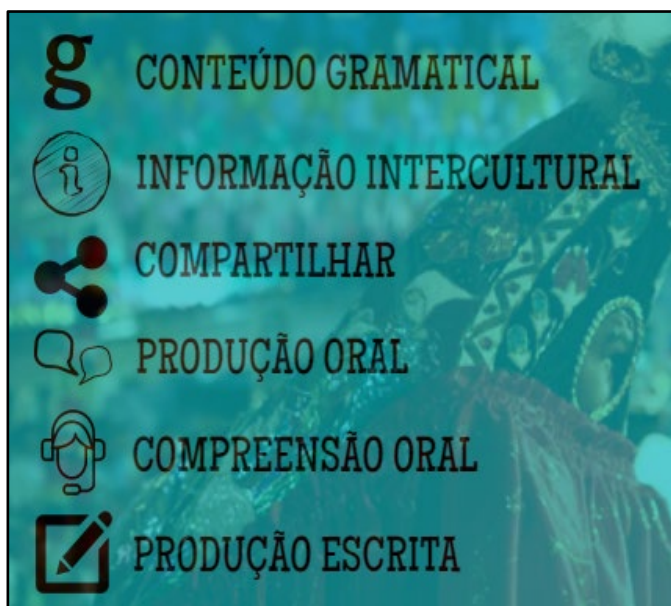


Figura 3: Recorte da primeira página do material (capa)

- (a) **conteúdo gramatical:** recursos gramaticais como suporte ao desenvolvimento da tarefa;
- (b) **informação intercultural:** salientar diferenças e semelhanças entre línguas próximas que dizem respeito não somente ao conteúdo linguístico *per se*, mas também à língua em uso;
- (c) **compartilhar:** explanações que envolvem a compreensão e a descrição de um gênero textual ou adendos;
- (d) **produção oral:** tarefas que privilegiam a produção oral;
- (e) **compreensão oral:** tarefas que privilegiam a compreensão oral;
- (f) **produção escrita:** tarefas que privilegiam a produção escrita.

■ *“Nesta unidade você vai aprender”*

Para a apresentação de um percurso, selecionamos “conteúdo gramatical”, “conteúdo temático”, “conteúdo linguístico-cultural” e “gêneros textuais” para figurar no início da unidade, como se fosse um índice expandido. Dessa forma, intencionamos descrever/destacar questões que vão além do conhecimento gramatical, evitando percorrer a linearidade do “mais fácil” ao mais difícil”. Assim, procuramos posicionar questões envolvendo o ensino de gêneros e dos multiletramentos lado a lado a outros pontos de natureza gramatical, entendendo que ambos fazem parte das condições de produção da língua(gem).

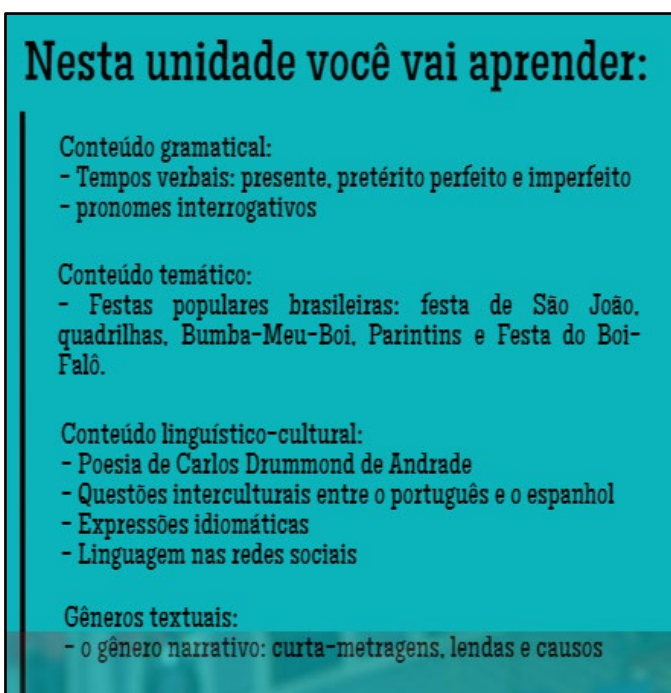


Figura 4: Recorte da primeira página do material (capa)

■ *Veiculação online do material via questões de mobilidade*

Na unidade em questão, consideramos a utilização de material em vídeo que estivessem disponíveis *online*, facilitando o uso desta por outros professores. Além disso, a maioria destes pode ser encontrada no *Youtube*, plataforma mais solícita digitalmente para baixar vídeos. Assim, pensando na demanda de materiais e na possibilidade deste material ser veiculado na

Internet, transformamos os *links* em *QR Code*, a fim de que estes possam ser acessado por meio da leitura digital, em um *smartphone*.

4.2. A temática e o apelo pós-colonial

A produção da unidade também considerou relevante refletir acerca de questões, temas e conteúdos por meio de perspectiva multicultural que não transplante o eixo imperialista (Santos, 2002, p. 272), como acontece na transformação desta em bens de consumo. Assim, seria possível “reinventar a nossa experiência, confrontando as experiências hegemônicas, que nos são impostas, com a imensa variedade das experiências cuja ausência é produzida ativamente pela razão metonímica (...)” (Santos, 2002, p. 274). Mesmo que Spivak tenha declarado que o subalterno não pode falar (e, sem um processo de tradução (Santos, 2002), ele não pode mesmo), fazer conviver culturas tornadas menores pela razão indolente é um meio de questionar lugares comuns que sustentam visões sócio-históricas que prevalecem como Verdade. Moita Lopes (2006) ainda afirma que, na seara da Linguística Aplicada, esse papel é representativo no sentido de redescrever a vida social e as formas de conhecê-la.

Desta mesma maneira, Rocha e Maciel (2015) apontam que o ensino de línguas (e principalmente o da LE) voltado ao discurso tende a se ancorar no *modus operandi* crítico e transgressor. Para tanto, os autores confirmam que a educação democrática contribui para a compreensão dos processos de globalização e demonstram que esta realidade recupera relações com desigualdades e apagamentos de várias naturezas, tal como a linguística. Para este fim, selecionei alguns pontos nos quais essa decisão por percorrer uma lógica pós-colonial foi entendido como caminho a ser seguido:

(a) *A ameaça da tradicionalidade das Festas do São João Nordestino*: apresentação de uma campanha realizada na rede social pelos próprios artistas que se apresentam nas maiores festas de São João, assim como a opinião concreta de grande parte da população acerca de uma ameaça da tradição com a entrada do *funk*, do brega e do sertanejo.

(b) *O Boi Falô e o contexto local de Campinas*: material em vídeo na modalidade de um curta-metragem que destaca a presença da estrutura da lenda envolvendo o boi, e que percorre o Brasil. Mais do que verificar a importância de se debater o local no diálogo com o global, seria também questionar o sobrenatural na tentativa de aproximar-se da “crença popular”. Além disso, o vídeo traz excertos das vozes dos escravos, permitindo aos envolvidos no processo educativo debater a política de cotas raciais na Unicamp, tema do âmbito local que necessita de posicionamento.

(c) *A educação do entorno e a produção de um curta-metragem*: como atividade proposta aos alunos no fim da unidade, espera-se que seja criado um elo mais forte entre o acadêmico e o entorno, em um processo de escuta responsiva.

(d) *A religião do outro, em “celebrar sem ser celebratório”*: muitas das lendas e festas trazem como pano de fundo uma origem religiosa ou mantêm vínculos bastante próximos com a religião. O mapa religioso no Brasil é muito mais do que o catolicismo e, tornar naturalizada a presença de religiões de matriz africana é essencial ao falar de cultura. Esta diversidade figura na capa do material, destacando a celebração de Iemanjá, tão significativa no Brasil, e tão apagada dos meios de divulgação cultural.

4.3. O gênero textual e o trabalho linguístico-gramatical

Apresentados na capa da unidade como um agrupamento do que seria solicitado, os gêneros textuais ocupam uma parte determinante no desenvolvimento de tarefas escritas e orais. No aprendizado de uma língua estrangeira, é determinante que o aluno entre em contato com uma variedade de gêneros, dado que estes fazem parte do cotidiano da língua(gem). Assim, deve-se selecionar aqueles que figuram com mais frequência, levando em conta a emergência do letramento digital, assim como as necessidades do grupo com que o professor trabalha, e suas especificidades.

Por fim, o quadro abaixo descreve os gêneros textuais solicitados como tarefas durante a unidade, seja como produção escrita, seja como produção oral. Priorizamos produções menos extensas visto que os alunos, foco deste material, são de níveis iniciais.

Seção	Exercício	Produção escrita	Produção oral
2	1	quadro explicativo	
2	3f	comentário (Facebook)	
3	5	mapa mental	
4	4	entrevista	
4	5	resumo	
4	6		causo (parte final de uma narrativa)
4	7	<i>post</i> (Facebook)	
5	1	curta-metragem	curta-metragem

Tabela 2: Gêneros solicitados na unidade didática

Com o trabalho com atividades ligadas a redes sociais, pretendemos criar espaços concretos de produção, levando em consideração a agência no exercício, principalmente escrito, do aluno. Ainda assim, compreendemos que trazer tais tipos de tarefas não se trata de uma convergência para uma diferenciação do “internetês” e da norma culta da língua, mas sim para a aproximação de traços de oralidade que a língua(gem) nas redes sociais apresenta. Por isso, sustentamos que a “conversação mediada pelo computador é, assim, uma apropriação, ou seja, uma adaptação de meios que originalmente são textuais e não propícios às interações orais para um fim, que é aquele da conversação” (Recuero, 2014, p. 2.)

Nesse sentido, dentre as formas de engajamento proporcionadas pela rede, entendo o *comentário* na dialética entre a maior participação do ator (ou sujeito) na rede, assim como no que concerne à ação que proporciona mais risco para a face (Recuero, 2014). Incitar que o aluno se posicione em meio ao que os protagonistas de um *post* elegem para debate é uma forma mais equivalente do que simplesmente pedir que faça um *post* na sua página. Sobre o ato simulado, podemos nos despreocupar, visto que redes sociais *online* também são uma simulação do mundo da presença.

5. Considerações finais

No que se refere a uma análise sociométrica do estatuto dos idiomas (Roncarati *et al.*, 2012), concebe-se a Língua Inglesa no status de língua hegemônica. Por outro lado, é também perceptível também um grande crescimento do Português brasileiro (Graddol, 2006; Oliveira, 2013), seja através de sua concepção como língua internacional, língua franca ou língua comum (nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), seja por um entendimento descolonizador no viés transnacional (Signorini, 2013), ou ainda de uma gramatização linguística transnacional do Português do Brasil (Zoppi-Fontana, 2009).

Na contramão dessa conjuntura, apenas quatro universidades brasileiras¹⁰ contam com cursos de graduação voltados à formação do professor de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) ou Português como segunda língua. Nesse contexto, é possível identificar a crescente demanda pela institucionalização da formação inicial e continuada de professores de PLE, diante de um quadro ainda muito escasso de cursos dessa natureza no Brasil.

O trabalho aqui apresentado, como mencionado anteriormente, faz parte de uma seara restrita em que se discute o Português Língua Estrangeira no

¹⁰ Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade de Brasília (UnB); Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA); e, mais recentemente, a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

âmbito acadêmico, e por muitas vezes, crítico. Assim, a reflexão aqui proposta ilustra parte das pesquisas acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas PPG-LA (Unicamp), e evidencia a importância de visibilizar a pesquisa e a produção de materiais didáticos para o PLE. Nesse sentido, entendo que os materiais que vierem a ser produzidos produções não devem ser um compacto “pronto para o consumo” da cultura de uma comunidade (ou língua, ou país), nem fomentar formas cristalizadas de cultura. Ao produzir materiais didáticos nos permitimos questionar dicotomias, discussões rasas e desconexões do situado e do sócio-histórico.

No que diz respeito ao eixo mais técnico e linguístico, tentamos salienta a proximidade entre o português e o espanhol, estimulando estratégias de língua estrangeira. Desde o *design*, até mesmo às conexões interculturais, ainda que não tenham alcançado o propósito por meio de recursos editoriais sofisticados, estiveram baseadas em um processo constante de reflexão. Por fim, cabe concluir que, ainda que a própria proposta possa ser amplamente ressignificada, o posicionamento aqui veiculado influencia o desenvolvimento da área de Português Língua Estrangeira, e pode contribuir para a formação de professores.

6. Referências bibliográficas

- Allwright, D. (2007). *Três macroprocessos do desenvolvimento do professor e os critérios para desenvolvê-los e usá-los*. Trad. de Maria de Lourdes Sette. In: Pesquisas em Discurso Pedagógico: Alunos e professores na Prática Exploratória. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Ensino de Línguas, Departamento de Letras, PUC-Rio. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10956/10956.PDF> Acesso em 18 abr. 2019.
- Cavalcanti, M. C. (2013). Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- Fujisawa, K. S. (2015). *Facebook: arquitetura que organiza interações*. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Estudos da Linguagem.
- Gallardo, B. C. (2016). Construções identitárias no *Facebook* de professoras brasileiras em formação. In: Buzato, M. E. K. (Org.) *Cultura digital e Linguística Aplicada: travessias em linguagem, tecnologia e sociedade*. Campinas: Pontes Editores.
- Graddol, D. (2006). *English Next: Why global English may mean the end of “English as a Foreign Language”*. Plymouth: The British Council.
- Jordão, C. M. (2013). Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (Orgs.) *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre*

- Discursos e Práticas*. Campinas: Pontes Editores.
- Lankshear, C.; Knobel, M. (2008). *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed.
- Moita Lopes, L. P. (Org.). (2006). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Maher, T. M. (2007). A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: Kleiman, A. B.; Cavalcanti, M. C. (Orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Mattos, A. M. de A.; Valério, K. M. (2010). Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e intersecções. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 135-158.
- Mota, K. M. S. (2012). Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: Scheyrl, D.; Siqueira, S. (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA.
- Oliveira, G. M. (2013). Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Recuero, R. (2014). Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. *Verso e Reverso* (Unisinos. Online), v. 28, p. 114-124.
- Rocha, C. H.; Maciel, R. F. (2015). Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 31-2, p. 411-445.
- Rojo, R.; Moura, E. (Orgs.). (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Roncarati, C.; Silva, D. B. da; Ponso, L. C. (2012). Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, Niterói, n. 32, p. 75-98.
- Santaella, L. (2007). *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.
- Santos, B. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica das Ciências Sociais*, 63, p. 237-280.
- Signorini, I. (2013). Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: Moita Lopes, L. P. (Org.). *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola.
- Teixeira, M. (2006). O outro no um: reflexões em torno da concepção bakhtiniana de sujeito. In: Faraco, C. A.; Tezza, C.; Castro, G. (Orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.

- Tílio, R. (2015). Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: Rocha, C. H.; Maciel, R. F. *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, p. 51-67.
- Volochinov, V. (2017). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Editora 34, 1º ed.
- Zoppi-Fontana, M. G. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG.