

## OS DIFERENTES CAMPOS DA ATIVIDADE HUMANA COMO BASE PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Garine Andréa Keller \*  
Grasiela Kieling Bublitz \*\*  
Makeli Aldrovandi \*\*\*  
Maristela Juchum \*\*\*\*

**Resumo:** A chegada de imigrantes à região sul do Brasil fez com que algumas instituições se propusessem a auxiliar essa comunidade a se inserir socialmente. Foi o que aconteceu na região do Vale do Taquari, por meio de uma ação extensionista da Universidade do Vale do Taquari - Univates. O objetivo foi proporcionar aulas de língua portuguesa como língua adicional, com base nas necessidades sociocomunicativas desses sujeitos, que chegam ao município em busca de moradia, emprego e acolhimento. O planejamento vincula-se a uma perspectiva dialógica da língua, criando situações reais de uso e utilizando material autêntico. O presente artigo descreve algumas das atividades desenvolvidas e os resultados obtidos em termos de aprendizado da língua, levando-se em consideração a avaliação positiva dos estudantes em relação ao seu aprendizado.

**Palavras-chave:** Imigrantes. Língua portuguesa. Língua adicional. Ação extensionista.

### THE DIFFERENT FIELDS OF HUMAN ACTIVITY AS A BASE FOR THE PRODUCTION OF DIDACTIC MATERIALS

**Abstract:** The arrival of immigrants to the southern region of Brazil led some institutions to propose to help this community to insert themselves socially. It happened in the region of Vale do Taquari, through an extension action by the University of Vale do Taquari - Univates. The objective was to provide Portuguese as an additional language classes, based on the sociocommunicative needs of these subjects, who arrive in the municipality in search of housing, employment and reception. The planning is linked to a dialogical perspective of the language, creating real situations of use by using authentic material. This article describes some of the activities developed and the results obtained in terms of language learning, taking into account the positive assessment of students in relation to their learning.

**Keywords:** Immigrants. Portuguese language. Additional language. Extensionist action.

### Introdução

Uma das ações extensionistas promovidas pela Universidade do Vale do Taquari - Univates é auxiliar os imigrantes em seu processo de integração à sociedade e ao mercado de trabalho, por meio de aulas de português como língua adicional, ministradas por professores voluntários integrantes do eixo Linguagem e Ensino, do projeto outrora denominado Veredas da Linguagem. Atualmente, com nova configuração, esse eixo transformou-se no Projeto de Extensão Vem pra Cá, e dá continuidade ao trabalho. Essas atividades iniciaram timidamente em 2014, período em que um grande número de imigrantes chegava ao Rio Grande do Sul. Primeiro, as

aulas aconteciam no ambiente de trabalho desses imigrantes, uma indústria de alimentos localizada na região, mais tarde, numa escola estadual próxima ao bairro da cidade em que a maioria habitava e ainda habita. Foi nesse espaço cedido pela escola que a ação extensionista se solidificou e continua até hoje.

Fundamentamos nosso trabalho na concepção sociointeracionista de linguagem, que enfatiza o uso e não as formas da língua. Acreditamos na língua como um meio para a comunicação e para a ação entre os participantes inseridos em determinada esfera de atividade humana. Desse modo, pensamos que a elaboração de tarefas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa como língua adicional deve considerar a interlocução estabelecida e o propósito da ação em foco. É necessário, no entanto, definir o termo *tarefas*, aqui entendido como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*” (BRASIL, 2012, p. 5, grifos no original).

As ideias de Bakhtin aproximam-se dessa concepção, pois, ao definir “gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados elaborados em cada campo de utilização da língua” (BAKHTIN, 2003, p. 262), o autor enfatiza o uso e o contexto como fundamentais para a definição dos gêneros.

Este estudo tem como objetivo apresentar, de forma geral, como são desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa, a fim de discutir como as tarefas pedagógicas planejadas auxiliam o aluno a mobilizar repertórios linguísticos para a compreensão e a produção de texto, possibilitando-lhe o engajamento às práticas sociais de uso da linguagem. As tarefas que apresentaremos e analisaremos abordam temas relevantes na vida de nossos alunos, que estão se inserindo na comunidade local e apresentam demandas específicas relacionadas ao seu agir no mundo, como trabalho, saúde, alimentação e cultura.

Iniciamos apresentando a concepção de linguagem que norteia o trabalho com os imigrantes, qual seja, a linguagem como meio de interação social. Na sequência, relacionamos essa concepção bakhtiniana da linguagem com o conceito de língua adicional e, por fim, expomos algumas das tarefas desenvolvidas nas unidades temáticas que compõem o material didático utilizado nas aulas.

## **1 Bakhtin: linguagem como interação social**

A linguagem, para Bakhtin, é essencialmente dialógica. Isso implica dizer que é na troca comunicativa entre os falantes que “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2003, p. 265). Por esse motivo, os enunciados precisam estar em um contexto, para que possam ser compreendidos, porque revelam aspectos histórico-sociais e culturais dos campos da atividade humana em que têm origem.

O enunciado é a “unidade mínima da comunicação discursiva” (FLORES et al., 2009, p.99) e sua organização temática e estilística constitui os gêneros do discurso. Os gêneros discursivos, por sua vez, são diretamente ligados às esferas da comunicação em que o falante se encontra. Brait corrobora essa relação entre os gêneros e o uso da linguagem afirmando que:

As esferas de uso da linguagem não são uma noção abstrata, mas uma referência direta aos enunciados concretos que se manifestam nos discursos. A vinculação dos gêneros discursivos aos enunciados concretos introduz uma abordagem linguística centrada na função comunicativa em detrimento, até mesmo, de algumas tendências dominantes como a função expressiva do mundo individual do falante. (BRAIT, 2017, p.156).

Assim, enunciado e discurso implicam a troca dialógica entre os sujeitos envolvidos na comunicação. É por meio dessa troca que os indivíduos apreendem os gêneros do discurso e, junto deles, a língua. Ou seja, a língua não pode ser aprendida, nesta perspectiva, a partir de regras gramaticais isoladas, mas a partir da linguagem em uso, a partir dos enunciados concretos que fazem parte das esferas da comunicação das quais o sujeito faz parte.

Portanto, trabalhar com gêneros do discurso em uma perspectiva bakhtiniana significa vincular a utilização da linguagem com a atividade humana (JUCHUM, 2016), significa, também, entender que essa vinculação se dá por meio de enunciados concretos organizados em gêneros discursivos, e significa, principalmente, questionar

as práticas pedagógicas que não levam em consideração o uso da linguagem e o próprio sujeito.

Desse questionamento, emergem outros tantos que nos levam a refletir sobre como conciliar nossa concepção de linguagem à concepção de língua adicional e como ensinar uma língua adicional a partir dessa perspectiva. Refletiremos sobre essas questões nas próximas seções deste trabalho.

### *1.1 O dialogismo bakhtiniano no ensino de Língua Adicional: uma aproximação teórica a partir dos gêneros do discurso*

A seção anterior deu conta dos conceitos basilares da Teoria de Bakhtin que embasa este trabalho. Nela, explicitamos nosso conceito de língua como uma prática social que se organiza em discursos “relativamente estáveis”, os quais Bakhtin convencionou chamar de *gêneros do discurso*. Todos esses conceitos influenciam diretamente nossa perspectiva sobre como ensinar Português para nossos alunos imigrantes. É sobre essa perspectiva que tratamos nesta seção.

Historicamente, no Brasil e em muitos outros países, o estudo das línguas outras que não a nativa do país foi chamado de estudo de *línguas estrangeiras*, ou de *segunda língua*. Nos últimos anos, porém, esses termos se tornaram imprecisos e incompletos. O termo *língua estrangeira*, por exemplo, remete ao estudo de uma língua que não pertence ao país de origem do falante, o que muitas vezes é o caso. No entanto, o adjetivo *estrangeiro* pode criar um distanciamento entre o aluno e seu objeto de estudo, uma vez que ele pode ver essa língua como algo que pertence a outro país, a outros cidadãos e não a si. A expressão *segunda língua*, por sua vez, cria uma dificuldade diferente: como podemos ter certeza de que a língua que estamos trabalhando em nossa sala de aula é, de fato, a segunda língua que nosso aluno aprende? É fato que, em muitas comunidades, as crianças aprendem em casa tanto o português quanto a língua de seus ascendentes, como é o caso do alemão e do italiano nas comunidades vizinhas à realidade em que nos inserimos. A imprecisão na aplicação geral desses termos torna-se ainda maior quando pensamos sobre a realidade dos alunos atendidos por nosso projeto de extensão: para eles, o português não é mais uma língua estrangeira, é a língua de seu novo lar. Tendo se estabelecido

em nosso país, o português é seu meio de comunicação, faz parte de seu dia a dia, não é algo distante de sua vida. Além disso, muitos de nossos alunos - os haitianos, principalmente - têm o domínio de, pelo menos, duas línguas: o crioulo e o francês. Muitos deles, inclusive, falam mais do que essas duas línguas. Há aqueles que conhecem inglês e espanhol.

Nessa perspectiva, pensamos que denominar português de *língua adicional* é o mais acertado em termos de como a língua portuguesa é vista pelos imigrantes e de como a tomamos como nosso objeto de ensino em nosso planejamento, isso porque concordamos com Leffa quando ele sugere que essa língua nova que o aluno aprende “vem por acréscimo, de algo que é dado a mais” (LEFFA, 2014, p. 33). Assim, abandonamos a “necessidade de se discriminar o contexto geográfico, [...] ou mesmo as características individuais dos alunos” (ibidem). Metodologicamente, as implicações de se ver o português que ensinamos como língua adicional estão nas relações que os alunos constroem entre seu novo conhecimento e seus conhecimentos anteriores, isto é, para eles, a “língua adicional é construída a partir da língua ou das línguas que o aluno já conhece” (ibidem), ou seja, em nossas aulas, os conhecimentos prévios dos alunos, sejam linguísticos, sejam de mundo, são tomados como base da nova aprendizagem, são um “acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela” (RS, 2009, p.128).

Os alunos não aprendem o português apenas para completar tabelas de conjugação verbal, mas como “formas de expressão para participar na sua própria sociedade” (ibidem). Neste ponto, aproximamos nossa concepção de língua adicional do nosso conceito de língua como prática social. Para nós, não basta que nossos alunos aprendam a “combinar sons, palavras e regras para entender e formar frases, mas, sim, usar os recursos linguísticos que conhecemos e aprender outros recursos que se tornam relevantes para relacionar-se com o(s) outro(s) em diferentes contextos, na escola e fora dela” (RS, 2009, p.147). Segundo Schlatter e Garcez (2012, p. 37), a “aula de línguas adicionais pode ser um espaço para que os seus participantes se encontrem com uma nova forma de expressão humana, com visões do mundo distintas das suas, com uma língua que pode fascinar ou assustar”, isto é, trata-se de um lugar de tensão entre os conhecimentos, de criação de sentidos a partir de enunciados reais, e de enunciação de enunciados reais, repletos das vozes que

constituem cada um de nossos alunos. As tarefas de linguagem que promovemos em nossas aulas procuram envolver “atividades que demandam o uso da língua a partir de temáticas relevantes ao seu contexto e de gêneros discursivos variados” (SCHLATTER, 2009, p. 12), ou seja, procuramos apresentar aos alunos gêneros discursivos os quais já fazem ou virão a fazer parte de sua vida fora da sala de aula e que, por isso, lhes sejam relevantes.

Schlatter e Garcez (2012) também apontam que o uso de gêneros do discurso estruturantes deve fazer parte da construção dos projetos pedagógicos de língua adicional. Isso porque, segundo os autores (2012, p. 86), “temos em perspectiva que um texto não faz sentido como objeto linguístico descontextualizado: um texto é sempre produzido por alguém, para alguém e com propósitos específicos”. A ideia de língua adicional está baseada justamente no fato de que, quando construímos textos, na língua materna ou adicional, essa construção está “ancorada em características de textos anteriores, já produzidos em situações semelhantes” (SCHLATTER E GARCEZ, 2012, p. 87).

Schlatter (2009, p. 12) ainda afirma que as atividades baseadas em gêneros discursivos, “situações de comunicação (cotidianas e institucionais) com diferentes propósitos e interlocutores, em determinadas condições de produção e recepção” promovem o letramento desses alunos, que é um dos objetivos do trabalho com projetos em línguas adicionais, conforme o esquema abaixo:



Fonte: (Schlatter e Garcez, 2012, p. 75)

Todo o embasamento teórico que foi apresentado até este ponto do texto nos serve como norte na construção de nossas propostas pedagógicas. Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos algumas de nossas atividades à luz da Teoria de Bakhtin.

### *1.2 Ensinando e aprendendo uma nova língua: a concepção bakhtiniana da linguagem na elaboração dos materiais didáticos*

No percurso de aproximadamente quatro anos de elaboração de materiais didáticos para as aulas ministradas aos imigrantes, foram diversas as formas de organização: cada aula elaborada e aplicada individualmente, projetos didáticos (pensados a partir de temas de interesse e necessidade dos alunos) e, finalmente, o aprimoramento desses projetos didáticos organizados como Unidades Didáticas, impressas como cadernos, distribuídos aos alunos e utilizados nas aulas.



Figura 1: Capa das Unidades Didáticas

Além de oferecer ao aluno uma visão ampla do que vai ser estudado em cada unidade, a opção pelo caderno ajudou a resolver alguns problemas que eram recorrentes nas aulas, como a grande mobilidade dos alunos (por faltas ou pela possibilidade de ingresso a qualquer momento do ano) e o diferente nível de

conhecimento que eles têm da língua portuguesa. Assim, esse formato também permite que os alunos possam estudar em grupos menores, de acordo com o tempo necessário e a complexidade exigidos na execução de cada atividade, acompanhados de perto pelos voluntários, que se dividem nesses grupos menores.

Ao longo do ano, são desenvolvidas unidades didáticas cujos temas são: apresentação pessoal, trabalho, alimentação, saúde e cultura. Esses temas foram selecionados e desenvolvidos a partir dos relatos dos estudantes, que deixam seus países em busca, especialmente, de melhores condições de trabalho e renda. Então, a principal demanda quando chegam à região é a busca por moradia, documentação, trabalho e, envolvendo tudo isso, aprender a conviver com a cultura local, ou seja, questões que os auxiliem no exercício da cidadania, especialmente através da linguagem. Cada unidade didática inicia com um apanhado de imagens, que suscitam uma roda de conversa inicial sobre o tema. A seguir, desenvolvem-se atividades a partir de tarefas de análise linguística. Ao final de cada unidade, os alunos devem estar aptos a produzir um texto (oral ou escrito), cujo gênero sugira uma interação social, e que possa ser produzido a partir dos conhecimentos desenvolvidos na unidade.

Na unidade de apresentação pessoal, por exemplo, os alunos preparam uma apresentação pessoal, a ser feita a um grupo de estudantes regulares da escola onde as aulas do Projeto Vem Pra Cá acontecem. Na unidade sobre trabalho, a produção final é um currículo. Quando falamos sobre alimentação, os alunos escrevem, em português, uma receita típica do seu país de origem. Na unidade sobre saúde, os alunos preparam um fôlder, a ser distribuído aos novos imigrantes, sobre as principais informações relativas à saúde, ou seja, como, onde e de que forma buscar atendimento, quais as principais doenças sazonais e as formas de prevenção. Ainda, ao longo do ano, estão programadas Feiras Interculturais, momentos em que as produções dos alunos são compartilhadas com a comunidade local. Ou seja, a concepção de língua como prática social está presente desde o planejamento até a execução das tarefas. Além disso, a compreensão de que os enunciados se dão em forma de gêneros do discurso e que é a partir desses gêneros que aprendemos as formas da língua está diretamente imbricada em nossas propostas didáticas.

Algumas das atividades são desenvolvidas especificamente com um propósito pedagógico, ou seja, são construídas especificamente para ensinar a língua. Outras são elaboradas a partir de materiais autênticos, que são aqueles que refletem situações reais de uso da língua. Para Schlatter (2009), um dos critérios que deve ser observado na criação de materiais didáticos é o uso de materiais autênticos, já que, para a autora, não faz sentido o ensino da língua adicional de forma descontextualizada, pelo fato de que o uso da língua é sempre socialmente situado, e é preciso levar em conta a complexidade das diferentes situações de que os alunos participarão. Na concepção de Bakhtin (2003, p.262), “o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação”. Assim, cada gênero deve ser analisado a partir de sua produção, do local onde circula e de quem interage com ele.

Um exemplo é o da unidade sobre trabalho, em que são estudados anúncios de emprego.



Figura 2. Fonte: Facebook/ empregosdovale

Apresentamos aos alunos dois anúncios de emprego, disponíveis nas redes sociais, publicados por empresas da região. O objetivo é identificar, inicialmente, informações como cargo oferecido, horários de trabalho, como entrar em contato com a empresa que oferece a vaga, dentre outras características do gênero. Isto é, o aluno é levado a interagir com o texto da mesma maneira que o leitor falante nativo de língua

portuguesa faria. A partir daí, são desenvolvidas atividades orais e escritas sobre horas, dias da semana, endereço, canais de comunicação da empresa, levando em conta o nível de português básico dos alunos. Em alguns momentos, o foco não está no aprendizado efetivo de determinado aspecto linguístico-gramatical, mas na interação com o gênero que está sendo trabalhado. Isso porque os gêneros apresentados em sua autenticidade podem se mostrar mais complexos em termos de aspectos gramaticais e discursivos, mas são eles que darão repertório de atuação social para os alunos.



Figura 3: Reprodução do texto jornalístico disponibilizado aos alunos. Fonte: <https://www.informativo.com.br/economia/agencia-lajeado-do-fgtas-sine-disponibiliza-50-vagas-de-trabalho,233463.jhtml>

Um exemplo é quando lemos uma matéria publicada no jornal local sobre vagas de emprego. Como a unidade didática sobre trabalho acontece no início do período das aulas, alguns alunos ainda não têm condições de realizar uma leitura mais minuciosa que lhes permita compreender o texto em sua totalidade. Nesse sentido, ancorados no entendimento de Bakhtin, entendemos ser mais importante que o aluno tenha uma atitude responsiva ativa diante do texto que lê do que compreenda literalmente o significado de cada uma das palavras desse texto.

Outra atividade, pensada especificamente para o desenvolvimento da oralidade, é uma simulação de entrevista de emprego. Os alunos simulam diálogos em duplas, em que cada um desempenha um papel: o do candidato e o do entrevistador. Essa simulação oportuniza abordar aspectos discursivos que envolvem o uso do vocativo mais adequado, das saudações e formas de tratamento, da linguagem formal exigida neste tipo de interação, ou seja, a atividade é pensada levando-se em consideração a ideia de gêneros do discurso. Importa-nos ajudar o aluno na aprendizagem do gênero e, assim, dos aspectos discursivos inerentes a ele: estilo, tema, etc.



Figura 4: Simulação de entrevista de emprego. Fonte: das autoras.

Na unidade cuja temática é a apresentação pessoal, o intuito é fazer com que os estudantes consigam falar sobre si em língua portuguesa. Como as aulas acontecem em uma escola estadual, no turno da manhã, quando há aulas regulares, a proposta de produção é que os alunos escrevam bilhetes por meio dos quais interajam com os alunos regulares da escola. O enunciado da tarefa é:

“Nesta escola estudam vários alunos. Você recebeu o nome de um aluno que quer muito lhe conhecer. Escreva um bilhete apresentando-se para ele. Lembre-se de colocar o seu nome, sua idade, país de origem e o que você entende que seja importante que ele saiba sobre você”.

Ainda na unidade sobre apresentação pessoal, preparamos diversas atividades em que os alunos devem falar e escrever sobre suas famílias, como mostrar fotografias de familiares e explicar quem são, e fazer sua árvore genealógica. Essas

atividades são caras aos alunos, que mantêm fortes laços com suas famílias, já que os familiares fazem parte daquilo que constitui cada um, sua identidade, o que os mantém ligados ao seu país, aos seus costumes, à sua cultura.

Na unidade sobre alimentação, o foco é no vocabulário, que envolve variedade dos alimentos e as ações contidas em receitas, por exemplo. Entre os gêneros utilizados para abordar a temática estão também gráfico e panfleto promocional de supermercados. Nesta etapa, fazemos uma visita a um supermercado que fica próximo à escola, quando são analisados preços, nomes de produtos, rótulos, quantidades, entre outros.

Ao abordar o gênero “receita”, por exemplo, as tarefas propostas focam nos três elementos que, segundo Bakhtin, fundem-se no todo do enunciado: o conteúdo temático (ao se falar sobre comidas típicas, ingredientes locais, aspectos culturais que envolvem o prato); o estilo verbal (aspectos linguísticos como verbos no modo imperativo indicando os passos que envolvem o preparo da receita, vocabulário etc); e a construção composicional (a forma do texto - lista de ingredientes, quantidades, modo de preparo e imagem).

Leia a receita abaixo:

**CARRETEIRO**

INGREDIENTES

- 1 kg de carne de rês
- 1 xícara (chá) de molho de tomate
- 6 xícaras (chá) de água
- 3 xícaras (chá) de arroz
- 1 colher (sopa) de manteiga
- 1 colher (sopa) de azeite
- 1 cebola grande picada
- Sal a gosto



MODO DE PREPARO

**Pique** a carne em quadradinhos e em uma panela **coloque** o azeite e a manteiga. Quando a manteiga parar de borbulhar, **frite** a cebola, depois acrescente a carne. Quando a carne estiver bem frita, **adicione** o molho de tomate e o arroz para fritar bem. **Mexa** bem e **acrescente** a água suficiente para cobrir dois dedos acima do arroz. Espere o arroz **cozinhar**. Não se esqueça de **colocar** o sal. E quando estiver pronto, **sirva**.

Figura 5: Receita de prato tradicional da região

Nessas interações, há sempre o diálogo com as vivências dos alunos. São feitas comparações entre preços, variedades de produtos e receitas tradicionais de seus países de origem.

Já na unidade sobre saúde, o foco recai sobre onde encontrar acesso a consultas médicas e medicamentos. Entre os materiais utilizados estão a carteira do SUS e panfletos de divulgação, distribuídos nos postos de saúde, sobre doenças, vacinas e procedimentos de prevenção. Também nesta unidade são abordadas as estações do ano, temperaturas e doenças mais recorrentes no inverno, por exemplo.

Por fim, na unidade que trata de cultura e lazer, são abordados temas como opções de lazer, feriados nacionais e locais, principais festas nacionais e locais. Também, especialmente nesta unidade, a interação com a cultura de origem dos alunos se faz muito presente. Eles são incentivados a mostrar e falar sobre estilos musicais e festas típicas de seus países de origem. Normalmente, nesta etapa das aulas, nos encontramos próximos ao mês de setembro, quando acontecem as comemorações de Independência do Brasil e Revolução Farroupilha. Aproveitamos para explorar estes tópicos por meio de vídeos, canções e imagens. Uma das atividades consiste em assistir a um vídeo produzido pela marca O Boticário, em homenagem às comemorações do dia 20 de setembro (data que relembra a Revolução Farroupilha). São explorados aspectos como trilha sonora, imagens, símbolos, etc.

O desenvolvimento de unidades didáticas possibilita ao aluno conhecer uma série de gêneros do discurso, orais e escritos, que envolvem determinadas situações de comunicação. As propostas preparadas para as aulas de português como língua adicional levam em conta o contexto do aluno e quais suas necessidades para o exercício da sua cidadania, da sua inserção social. O trabalho com diferentes gêneros, utilizados também para o ensino de tópicos da língua portuguesa – discursivos e gramaticais – possibilitam ao aluno o uso efetivo da língua para sua comunicação. Conforme Bakhtin (2003, p.268), para que fenômenos fonéticos, lexicais e gramaticais sejam incorporados no sistema da língua, é preciso que haja muito trabalho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos. Não se trata de apenas reconhecer, localizar ou repetir determinadas estruturas gramaticais, mas compreender e ser ativo quanto aos sentidos dos enunciados.

Também é importante ressaltar que diferentes turmas e alunos apresentam diferentes particularidades e necessidades, que precisam ser atendidas. Dessa forma, o material desenvolvido é constantemente revisto e reformulado, para que faça

sentido no processo pedagógico que envolve essa situação específica de aprendizagem. Um exemplo é o uso do diálogo através do aplicativo Whatsapp, que passou a ser utilizado mais recentemente, para envolver os alunos em diálogos em língua portuguesa, entre os estudantes e entre os estudantes e professores voluntários, especialmente pelo fato de ser um gênero bastante utilizado pelos alunos em suas interações pessoais.

Outra característica das aulas é o fato de que, muitas vezes, há alunos de diferentes nacionalidades e línguas, e não há uma língua que possa servir de base para a interação entre alunos e professores. Nesses casos, a participação ativa dos alunos é essencial, como protagonistas do seu aprendizado, auxiliando na tradução e versão do que é dito ou escrito para professores e colegas. Relacionando a concepção Bakhtiniana de língua com nossa concepção de língua adicional, entendemos que os alunos, como sujeitos, adquirem a língua a partir da relação comunicativa entre os envolvidos no processo.

### **Considerações finais**

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

Os resultados obtidos por meio das escolhas até aqui relatadas têm sido bastante positivos. Ao final do ano letivo em que todas as atividades acima foram desenvolvidas, foi realizada uma entrevista com os alunos, no intuito de verificar o impacto das aulas em suas vidas, além de verificar aspectos a serem incrementados nas aulas e nas sequências didáticas nas próximas edições de oferta de aulas para imigrantes. Um dos estudantes demonstrou o quanto estudar a partir de materiais autênticos é efetivo: *“É muito importante a leitura. Aqui no país a gente precisa saber ler, saber escrever, saber conhecer. Se precisar alguma coisa, por exemplo: se tu tá com um amigo, amiga, se tá trabalhando. Tu vem lá do Haiti, tu fica com ele ela na*

*casa, tem que precisar ir na escola ou aula, se tu precisar um papel, ir no supermercado, se tu precisar ir no banco, achou um trabalho, achou alguma coisa, foi num posto de saúde tem que ter gente pra ajudar a levar lá. Se tu saber, vai ficar melhor. Tu aprende pra ajudar outro também. Pra mim é muito importante.”* (Depoimento de aluno).

Ainda na avaliação dos estudantes, a sequência sobre o currículo foi das mais importantes: *“É importante falar, escrever, porque se não saber como vai procurar um emprego. Tu vai chegar lá e vai falar o que? [...] tu vai procurar um emprego, ai chegam em ti e sabe ler, não saber conhecer. Tem que aprender.”* (Depoimento de aluno).

Segundo os estudantes, é possível aplicar os aprendizados das aulas no dia a dia, especialmente de que forma buscar informações.

Esses relatos dos estudantes nos apontam para a continuidade do trabalho partindo dos gêneros discursivos vinculados aos enunciados concretos, centrando em sua função comunicativa para além de aspectos gramaticais.

Além do uso contextualizado, nosso desafio também é conciliar nossa concepção de linguagem à concepção de língua adicional e como ensinar uma língua adicional a partir dessa perspectiva, da língua como prática social. Reafirmamos que nossos estudantes não precisam apenas aprender a estrutura de uma nova língua, mas precisam saber usar os recursos linguísticos que conhecem e aprender outros recursos que serão relevantes quando relacionados em diferentes contextos, dentro e fora da sala de aula. Os alunos passam a conhecer uma nova forma de expressão, jeitos de ver o mundo diferentes dos seus. São cidadãos que permanecem com sua história, e que querem construir novas histórias. Por isso, é essencial apresentar aos alunos gêneros discursivos que já fazem ou virão a fazer parte de sua vida e que, por isso, lhes sejam relevantes.

Nem sempre os resultados se mostram conforme o que foi planejado, e vários são os fatores: alta rotatividade de alunos, diferentes níveis de conhecimento da língua portuguesa como língua adicional, diferentes línguas maternas e o fato de, muitas vezes, não haver uma língua em comum que sirva de suporte para o ensino de língua adicional. Porém, o trabalho com unidades didáticas, embasado em tarefas que se utilizam de materiais autênticos, parece apontar para uma aprendizagem mais eficaz da língua apesar das dificuldades.

## Notas

\* Garine Andréa Keller é mestre em Letras, CULTURA e REGIONALIDADE pela Universidade de Caxias do Sul - UCS (2011). Atualmente, é docente da UNIVATES. E-mail: gkeller@univates.br

\*\* Grasiela Kieling Bublitz é doutora em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2010). É professora e coordenadora do Curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari - Univates. E-mail: gkib@univates.br

\*\*\* Makeli Aldrovandi é doutora em Letras/Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2018). Atualmente, é professora da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES. E-mail: maldrovandi@univates.br

\*\*\*\* Maristela Juchum é doutora em Letras, Especialidade em Linguística Aplicada, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. É professora de Língua Portuguesa da Universidade do Vale do Taquari - UNIVATES/RS. E-mail: juchum@univates.br

## Referências

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

\_\_\_\_\_. Os gêneros do discurso In: \_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Tradução (do francês) por PEREIRA, M.E.G, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997. pp. 278-326

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

BRASIL, 2012. **Manual do Examinando**: versão eletrônica simplificada. Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC.

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

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

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

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

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

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

Recebido em: março de 2020.

Aprovado em: novembro de 2020.